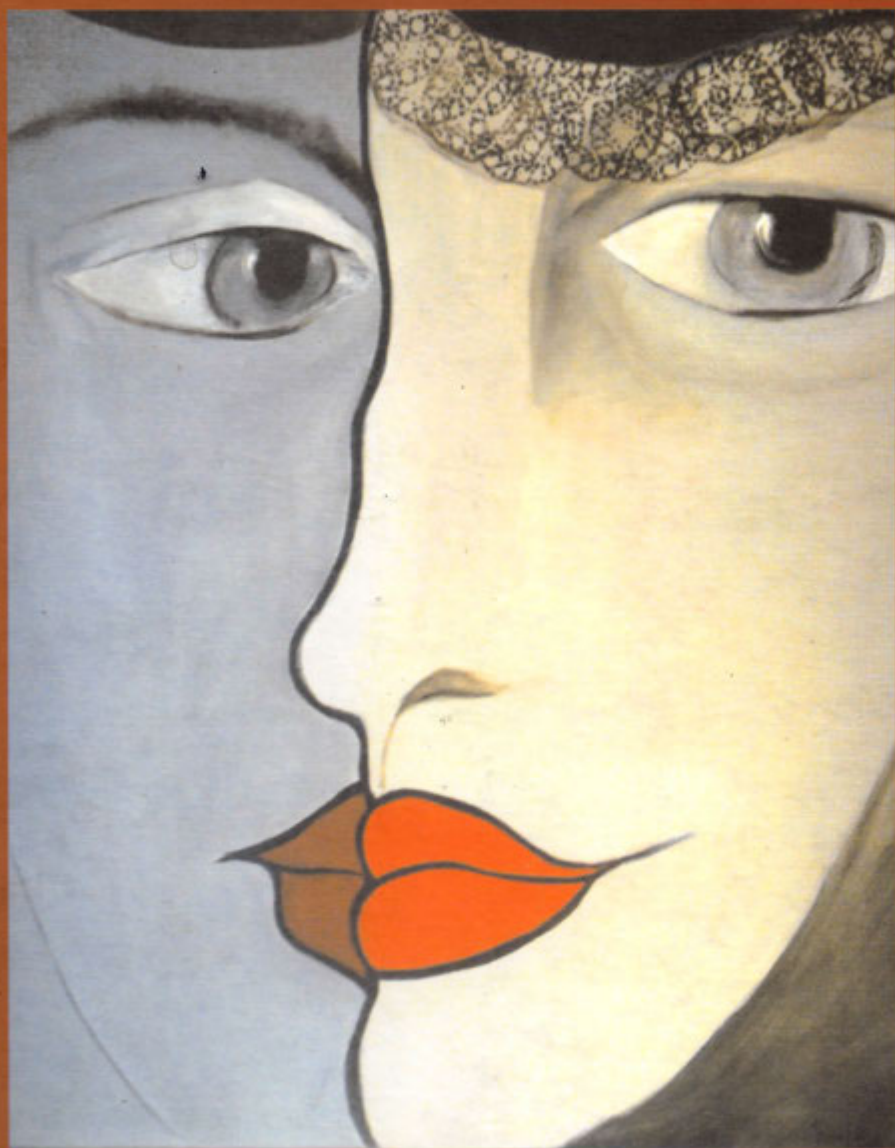


**CONSIDERACIONES SOBRE
UNA PEDAGOGÍA POST-GÉNERO:
MEMORIAS DE MAESTROS Y MAESTRAS**



Claudia Luz Piedrahita Echandía

Claudia Piedrahita Echandía

Estudios Postdoctorales en Ciencias Sociales de la Red Latinoamericana de Postgrados Clacso. Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el CINDE. Magister en Psicología Clínica y de Familia. Psicóloga. Coordinadora, Profesora e Investigadora de la Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Directora del grupo de investigación Vivencias. Directora de la línea de Investigación Identidades y Subjetividades. Autora de libros y artículos relacionados con estudios post-feministas y subjetividad.



CONSIDERACIONES SOBRE UNA PEDAGOGÍA POST-GÉNERO: MEMORIAS DE MAESTROS Y MAESTRAS

CLAUDIA LUZ PIEDRAHITA ECHANDÍA



CONSIDERACIONES SOBRE UNA PEDAGOGÍA POST-GÉNERO: MEMORIAS DE MAESTROS Y MAESTRAS

Claudia Luz Piedrahita Echandía

ISBN: 987-589-8592-19-0

© Claudia Luz Piedrahita

© Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

Olmedo Vargas Hernández

Director General

Luz Stella Olaya Rico

Subdirectora General Académica

Luisa Fernanda Acuña Beltrán

Responsable del Proceso de investigación

Publicación resultado de la Investigación: Innovación con perspectiva de género

Avenida El Dorado 66-63, piso 1

Teléfono 3241000 Exts. 9001-9012- 9000

www.idep.edu.co – idep@idep.edu.co

Universidad Distrital

Claudia Luz Piedrahita Echandía

Investigadora principal (Grupo Vivencias)

Gladis Amaya Rosario

Coinvestigadora

Universidad de Pamplona

Esperanza Paredes Hernández

Rectora (Grupo Vivencias)

Maestras y maestros que participaron en el proceso investigativo

Colegio Distrital Julio Garavito Armero

Gary Gari Muriel

Martha Piñeros

Beatriz Sanabria

Colegio Distrital Externado Nacional "Camilo Torres"

Alejandro Enrique Bello Chávez

Rafael Eduardo Pazos Galindo

Francisco Javier Pulido

Ulpiano Ulloa Fernández

Colegio Santo Ángel

Nicolás Castaño Gómez

Nubia Suárez Rojas

Martha Cecilia Conde Bermúdez

María Elena Orozco Bernal

Luz Carmenza Zamora Garay

Arly Adriana Rodríguez Huesa

Colegio Distrital Germán Arciniegas

Miriam Salazar Riaño

Martha Aide Ortega P.

Roberto Duarte Baez

Alci Alexander Pinto A.

Henry Oswaldo Merlano Gómez

Carina Romero Forero

Belén Ferrer Mosquera

Enny Patricia Caicedo F.

Corrección de estilo:

Efrén Mesa Montaña

Ilustración de carátula:

Composición basada en la obra «Dualidad» de Graciela Gruszko

Ilustraciones:

MISI y Obras de Ernesto Miguel Blanco Sanciprián (Con permiso del autor)

Diseño, preprints, impresión y acabados:

Ediciones Antropos Ltda.

Cra. 100B No. 75D-05 - Bogotá, D.C., Colombia

PBX: 4337701 - Fax: 4333590

www.edicionesantropos.com

Impreso en Colombia

TABLA DE CONTENIDO

Introducción	7
1. ¿Por qué pensar una pedagogía post-género?	15
2. El proceso investigativo	21
· Inicio del proceso	21
· La ruta investigativa	23
· El procedimiento en la investigativo	24
· Interrogantes que dieron lugar a las narraciones de los maestros y maestras	26
· Trayectorias constituyentes de una pedagogía post-género que emergen de las narraciones de los maestros y maestras	29
3. Insertidumbre y fluctuaciones: hacia una pedagogía sin memorias de género	51
· Primera clave: Configurar conceptos que reflejen pedagogías sin memorias de género	52
· Segunda clave: Subjetividades blancas, o el foco de crítica de las pedagogías post-género	54
· Tercera clave: Subjetividades de resistencia o el resquebrajamiento de las identidades de género	58
4. Anotaciones didácticas para una pedagogía post-género	61
· Primera línea mutante: pensar desde la diferencia	62
· Segunda línea mutante: Vivenciar los acontecimientos	64
· Tercera línea mutante: trabajando desde el cuerpo	65
· Cuarta línea mutante: las nuevas estéticas de hombre y mujer	68
· Quinta línea mutante: Resquebrajar identidades de género	73
· Sexta línea mutante: Formar para la sexualidad	80

5. A manera de conclusiones: perspectivas feministas post-género	87
6. Propuestas de maestros: Las innovaciones en clave de pedagogía post-género	115
· Carnaval sin género o la convivencia en la diferencia: Colegio Germán Arciniegas, Bogotá	115
· Contramemorias de género materializadas en el trabajo expresivo: Colegio Julio Garavito, Bogotá	124
· La estética en las relaciones interpersonales como vía a la deconstrucción del género: Colegio Externado Nacional Camilo Torres, Bogotá	135
Bibliografía	145

Maestros que colaboraron en este texto desde su experiencia innovadora de “Pedagogías sin género”:

Alci Alexander Pinto Araque:

Licenciado en Ciencias Sociales y Magíster en Educación, con énfasis en Desarrollo Humano y Valores de la Universidad Externado de Colombia. Se desempeña como maestro en la Institución Educativa Distrital Germán Arciniegas de la localidad séptima de Bosa (Bogotá). En su interés por la investigación e innovación pedagógica ha participado como miembro de diversos proyectos y redes pedagógicas, relacionadas con Derechos Humanos, ciudadanía, formación democrática y perspectiva de género. Igualmente participó como maestro investigador en el proceso de creación e implementación del “Observatorio de política pública educativa” IDEP-OEI 207.

Gary Gari Muriel:

Maestro en Bellas Artes con especialización en Pintura, Magíster en Educación con Énfasis en Educación Comunitaria. Actualmente es docente en Artes Plásticas en la Institución Educativa Distrital Julio Garavito Armero de Bogotá y en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en el proyecto curricular de Educación Básica con énfasis en Educación Artística. Ha realizado diversas investigaciones en el tema de la formación artística, en relación con los imaginarios colectivos, la memoria, los cambios cognitivos, actitudinales y socioafectivos, entre otras. Tiene publicaciones en el campo de la expresión estética, la juventud y el género.

Ulpiano Ulloa Fernández:

Licenciado en Electromecánica, con formación humanista técnica. Ha realizado estudios especializados en tecnologías de informática y comunicación TIC's, currículo y género, veeduría ciudadana y control de la gestión pública. Actualmente es docente en Tecnología e Informática en la especialización de mecatrónica en asignaturas de electricidad, electrónica, en el Externado Nacional Camilo Torres, desplegando una gran capacidad de liderazgo, creatividad y responsabilidad en todos sus desempeños docentes, enmarcados en un contexto ético y social. Sus trabajos de investigación se han centrado en la implementación de nuevas tecnologías en el campo de la Educación, proyectando este interés hacia temas relacionados con la juventud y la equidad de género.

Introducción



Este texto que se pone a consideración de la comunidad educativa, tiene como objetivo mostrar trayectorias pedagógicas e innovaciones que desde diversas instituciones de Bogotá, le están apuntando actualmente a la deconstrucción de las dicotomías de género que transitan por los currículos escolares, imponiendo formas únicas de ser hombre o mujer. En esta dirección, se presenta un proceso de investigación financiado por el IDEP, el cual tiene sus antecedentes en una primera fase (año 2007) que arrojó resultados referidos al estado de las instituciones en el tema de género y recogidos en un texto publicado en el año 2008.¹ Esta primera fase avanzó a partir de un proceso formativo- investigativo, denominado “Transversalización de la equidad de género en áreas curriculares de Educación Básica Secundaria”, en cinco instituciones educativas de Bogotá: Julio Garavito Armero, Santo Ángel, Camilo Torres, Aulas Colombianas, Brasil López Quintana.

Esta segunda fase del proceso de investigación-formación, en la cual participaron cuatro de las cinco instituciones anteriormente mencionadas, es nuevamente financiada por el IDEP e impulsada por el grupo Vi-

1. El texto muestra los avances de cada una de las instituciones que participaron en la primera fase de la investigación y los posicionamientos teóricos referidos a una propuesta educativa que deconstruye el género, lo cuales se fundamentan en la filosofía de la diferencia, el feminismo de la diferencia sexual, pedagogías críticas y nuevas concepciones de ciudadanía y subjetividades de resistencia. Piedrahita, C. y Acuña, L., *Investigando la equidad de género en la escuela*, Editorial Magisterio, Bogotá, 2008.

vencias, de la Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria de la Universidad Distrital y la Universidad de Pamplona. Este segundo momento se inicia con la profundización en los análisis y diagnósticos presentados en la primera fase por las instituciones educativas y referidas a su situación de género para, desde estas lecturas, cimentar un segundo proceso de investigación conducente a la visibilización y canalización de aquellas trayectorias que dan cuenta de procesos deconstructivos referidos al género y en general, enfocar todas aquellas prácticas de margen y subjetividades de resistencia que permitieron la consolidación de un proceso innovador que durante los momentos de encuentro con los maestros y maestras comenzó a nombrarse como “Pedagogías post-género”.

Este proceso de investigación-innovación que se inicia en octubre de 2008, busca primordialmente acercarse a las escuelas innovadoras y generadoras de procesos pedagógicos que permiten desdibujar las fronteras del género, trazando líneas mutantes respecto del conocimiento educativo tradicional, y es aquí precisamente, donde reside el interés pedagógico de este texto. Sin embargo, como actualmente se habla desde múltiples visiones sobre innovaciones educativas, es preciso delimitar las diferencias que surgen entre cambios los que emergen en el centro de una pedagogía instituida y formalizada y las innovaciones situada en los bordes o en las fronteras de lo pedagógico que tiene la finalidad de generar rupturas en la dimensión cultural simbólica del género, acordes con las exigencias de las nuevas subjetividades de la época.

La innovación educativa referida a la desterritorialización de formalismos de género dados en la cultura, siempre se va a presentar en la frontera del conocimiento pedagógico y en los márgenes de lo institucional, no sólo porque estas zonas están menos densamente pobladas por investigadores e investigaciones que reformulan las mismas preguntas y aportan las mismas respuestas, sino porque permite la emergencia de prácticas culturales olvidadas o nombradas como anómalas, surgiendo de allí un material y un movimiento teórico potente que permite reformular la escuela como espacio para la constitución de subjetividades post-género que devienen en la diferencia y la diversidad.

Lo innovador debe permitir el surgimiento de nuevos marcos interpretativos y lenguajes descriptivos de la cultura escolar sexista y homofóbica, lográndose de esta manera, la desterritorialización de los discursos que justifican estas prácticas. En esta dirección, lo innovador en una escuela

que desdibuja el género, no está referido a volver sobre lo que está destacado y revestido de interés en la práctica pedagógica tradicional, puesto que de allí no van a surgir rupturas respecto de una cultura patriarcal y sexista. Esto se refleja claramente en la actual investigación sobre género en Colombia, superpoblada de estudios que diagnostican sobre la inequidad de género en la escuela, pero que no trazan líneas de fuga respecto de una sociedad altamente generizada. Esto es como seguir buscando la llave perdida solamente en el foco que marca la luz, desechando aquellos territorios oscuros donde muy probablemente estén esas prácticas y discursos que avanzan hacia la constitución de escuelas ciegas al género (Watzlawick, 1989).



Lo innovador tampoco es dotar al maestro de recetas técnicas y metodológicas para ser implementadas asépticamente en el espacio de aula, sin que se comprometan o se atraviesen las subjetividades, los deseos, los cuerpos, los afectos que sostienen la cultura escolar excluyente.

Innovar, respecto al tema de género en la escuela, es fundamentalmente atravesar subjetividades corporalizadas y de esta manera dotar a las instituciones de nuevos marcos de comprensión que no están apoyados en el simple reconocimiento de la exclusión de género en la cultura.

En referencia a este último punto, es evidente que el trabajo hacia la deconstrucción del género en las escuelas, no puede eliminar las transformaciones personales, reduciéndola a un mero eufemismo sobre el lenguaje políticamente correcto. Los sesgos patriarcales presentes en el pensamiento escolar, no pueden convertirse simplemente en una estrategia de lenguaje incluyente. Referirse a niños y niñas, mujeres y hombres, señoras y señores, sin generar cambios en las individualidades, solamente atenúa la culpa social, promoviendo un aparente discurso inclusivo, correcto, “preocupado por las mujeres”, en tanto que no contribuye a la transformación de las estructuras sociales y simbólicas promotoras de la dominación patriarcal. El “lenguaje políticamente correcto”, se ha convertido en objeto de confirmación social, sin que se profundice en sus implicaciones de orden social, subjetivo y pedagógico.

La alusión al género en las investigaciones sociales, aparece como requisito obligatorio para la aprobación de proyectos, aunque el contenido de la propuesta apenas enuncie el tema *género*; ahora, es claro que esta simple declaración lingüística, que no apunta a los cuerpos y los afectos,



se convierte en una impostura que de ninguna manera genera innovaciones y rupturas en los imaginarios sociales que reproducen la inequidad hombre-mujer en las escuelas (Piedrahita, 2008).

Por las anteriores razones, en esta investigación se planteó desde un principio un horizonte de deconstrucción y visibilización que tendría su foco en las prácticas pedagógicas alternativas de los maestros que reflejan experiencias deconstructivas de las identidades generizadas, y además se indagó por sus propias transformaciones.

No se quería con esta investigación volver sobre la desesperanza de los diagnósticos de escuela que muestran reiterativamente la inequidad de género, en todas las expresiones formales y ocultas; la investigación transcurrió no en el campo de la dominación, sino de la potenciación de cada sujeto. El interés investigativo se llevó a los lugares donde se desterritorializan las identidades de género, o las formas únicas de ser mujer y hombre. Se propusieron trayectorias que permiten avanzar hacia *una pedagogía sin memoria de género* y se visibilizaron subjetividades de maestras y maestros que se reinventan a sí mismas y a sí mismos, señalando los estilos personales en el trazado de líneas mutantes respecto de discursos que les esquematizan sus formas de ser mujer o ser hombre:

Retransubicación

Gary Gari Muriel
Colegio Julio Garavito

Ahora que la mirada se dirige hacia atrás vuelven los recuerdos de lo que ha sido un proceso paulatino de tránsito hacia las márgenes, de ubicación en otras sendas que permitan andar por los desfiladeros, que a pesar de recordar la inminencia de los precipicios, también nos muestra la magnitud del horizonte y, sobre todo, la posibilidad latente de acceder a otros territorios.

Así, desde que bordeaba la primaria, ya el gusto por el dibujo mostraba una potente opción de diferenciación que, sin embargo, estaba en período de hibernación porque no había suficiente claridad, a pesar del innegable interés por esa senda.

Mas no era solamente allí, en la senda de lo estético, donde se encontraba el placer de transitar en la incierta dirección de la otredad. También ya en esos tiempos se había manifestado una voluntad de transitar rutas diferenciadoras de la senda varonil que en esos lares de la costa norte eran el ejercicio “normal”. Así, ahora viene a la memoria una anécdota diciente de esa inconsciente propensión a lo distinto. Cierta vez, cuando tenía alrededor de nueve años, llegó un tropel de niños al portal de una casa vecina en la que me encontraba, y, a la cabeza del barullo, venía mi hermano mayor que venía a buscarme para que peleara con un cabrón de la “barra” porque éste andaba diciendo que yo era un “blandengue”. Limpiándome las manos, salí a la puerta de la casa del amigo donde me encontraba; escuché la perorata, y le dije a mi hermano que me importaba cinco lo que ese imbécil dijera de mí, y que en ese momento, en vez de ponerme a pelear, yo prefería seguir haciendo lo que solía convocarnos a varios amigos en esa casa: experimentar variantes en la preparación de deliciosas ensaladas... Nunca he comentado con mi hermano qué sintió ante semejante desplante a la recurrente actitud de los “machitos” que asumen lo masculino como sinónimo de tropeleros y “gallitos”.

Y así como esa, hay en la memoria el recuerdo de varias situaciones en las cuales evité las peleas con otros chicos que no hacían más que asumir “zombimente” su simplón papel de machos atorrantes.

Ya en la adolescencia, a pesar de la no muy justa fama de “mata-dor” que circulaba entre mis familiares y allegados (allegadas, sobre todo) y de la innegable, pero relativa buena aceptación entre las chicas, se manifestaba otro tipo de tránsito que bordeaba las orillas de lo “otro” en relación con los usuales comportamientos de los “gallitos” que en ese momento eran mis cercanos. Así, por ejemplo, algo que ya en ese entonces me causaba fastidio, como era la costumbre de hablar entre los “amigos” de lo que pasaba con las “amiguitas” de momento y aun de “las novias”, contribuyó más a distanciarme de esos comportamientos tradicionales.

En efecto, esos profundos distanciamientos de mis “correligionarios de género” de ese entonces, tendían a acercarme más a mis ami-

gas, a preferir charlar y andar con ellas, y sólo contar con un círculo bastante reducido de amigos varones que, sin embargo, estaban completamente al margen de cualquier tipo de comentario, sobre las preferidas féminas y lo que pudiese acontecer en esas relaciones. En realidad, no necesitaba para nada la compinchería que entonces veía, se daba entre ellos.

El refugio para estar bien, sólo conmigo mismo, ya desde noveno, en el lejano bachillerato, eran las artes plásticas: la pintura, el dibujo, el modelado, cuando redescubrí, el hermoso edificio de “Bellas Artes” en el bellissimo barrio el Prado de Barranquilla, pero sobre todo cuando empecé a explorar lo que allí acontecía. Una vivencia diferente que escindía una parte de mi tiempo de ese entonces, haciendo que mis tardes, deliciosamente dilatadas, fueran la medida principal del tiempo válido, dado que las mañanas eran el árido terreno de la convención escolar con su dinámica de normas absurdas e inservibles.

Durante esa época, la diferenciación externa ya se manifestaba con el cultivo de cierta melena y cierta “facha” de alternativo, con jeans roídos y sandalias que obviamente generaba algunas dificultades en el colegio donde adelantaba bachillerato, en el cual, sin embargo, terminaron aceptando mi filosofía según la cual, “quienes rindieran académicamente podían andar como les diera la gana”.

Esta tendencia se consolidó luego en la universidad, cuando finalmente, tras un titubeo de tres semestres sufriendo la fría arquitectura, a la que había accedido por cierta presión que creía sentir sobre mi preferencia por las artes plásticas, volví a las artes, pero nuevamente con la necesidad de otra ruptura, porque aunque ya había vivido el interesante ambiente de “Bellas Artes”, me molestaba la dicotomía predominante en el imaginario barranquillero de que quienes estudiaban allí eran o “burros” (marihuaneros) o maricas; por lo cual, luego de pasar en la U Nacional, decidí afrontar el riesgo de venirme para Bogotá, a pesar de las difíciles condiciones económicas que reinaban en mi familia.

1. ¿Por qué pensar una pedagogía pos-género?



La categoría *género* surge en el panorama de las ciencias sociales a partir de algunas feministas anglosajonas —entre ellas, la más destacada, Gayle Rubin (1989)—, a finales de los años sesenta y principios de los setenta, para diferenciarla de categorías biológicas (sexo biológico) y otorgarle una connotación social y cultural. El discurso de género, plantea que las culturas y las sociedades, presentan unas formas simbólicas referidas a lo masculino y lo femenino, que se convierten en el primer referente de identidad

en el ser humano; según esta postura teórica, cada niño y niña asume una identidad generizada a partir de esta asignación de características femeninas o masculinas, con sus respectivas actividades, lenguajes, espacios, que configuran la simbolización cultural de la diferencia sexual.



Desde este lugar asignado de género, mujeres y hombres ocupan un espacio, una forma de autorepresentarse —masculina o femenina— de acuerdo con el modelo ofrecido desde su cultura, ingresando en un sistema social y simbólico donde habitan las normas,

la clase social, las relaciones económicas, los estilos de vida, el lenguaje, el arte, las religiones, la tradición, la ciencia.

Sin embargo, hacia la década del noventa, esta categoría de género comienza a ser problemática para las ciencias sociales y específicamente para el feminismo de la diferencia sexual (Braidotti, 2000), en tanto que se revela como excesivamente culturalista y sociológica; desde esta categoría se nombra un sujeto social determinado por la cultura y las estructuras sociales, y se desvanece el cuerpo, el afecto y la memoria constituyente de lo subjetivo. El género se empieza a pensar como una categoría identitaria muy estrecha respecto de posibilidades subjetivas, en tanto que limita la vida a espacios considerados culturalmente como femeninos o masculinos. Igualmente, se teoriza sobre las inadecuaciones del uso del género

que incluye la naturalización del cuerpo, la oposición masculino/femenino, la utilización del género como categoría transcultural y esencial de la historia y la disolución de la diferencia sexual en una categoría sociológica que omite lo subjetivo.



Al interior de este debate teórico que deconstruye el género y que plantea serios retos a la educación, está la discusión entre *identidades sedimentadas* y *subjetividades nómadas*, donde lo identitario se ubica en la lógica de la repetición, y la imitación y lo

subjetivo en la interconexión, la fusión y las transformaciones colectivas. Las subjetividades señalan posibilidades de individuos que trazan movimientos hacia lo insospechado y lo extraño, configurando un territorio siempre móvil y expansivo. El devenir de las subjetividades, implica rupturas con puntos de anclaje identitarios de género: hombres y mujeres que se arriesgan a anexar a sus territorios conexiones diferentes que muestran, no los esquematismos de las feminidades y las masculinidades, sino las



formas múltiples de hacerse mujer y hombre, o de construir su específica diferencia sexual.

En esta crítica al género, es importante también resaltar visiones de los actuales feminismos y de la teoría *queer* (Butler, 2002) que consideran que el género se produce discursivamente en referencia a formas de poder ancladas en las identidades esenciales de género y sexo, a partir de la reiteración ritualizada de formas de comportamiento.

El género, como repetición, apunta fundamentalmente al cuerpo o superficie en la cual se inscribe lo instituido, como es la exclusión de la homosexualidad y la instauración de lo masculino como significante universal que oculta lo femenino, de tal manera que las personas actúan su identidad generizada, no sólo desde la profunda asimetría entre los sexos, sino desde el repudio de la homosexualidad.



El efecto del género al convertirse en canalizador de poderes restrictivos en la escuela, hace que emerjan comportamientos generizados repetitivos que difuminan el deseo creador en niñas y niños; ahora, hablar de deseo creador es siempre designar subjetividades potentes que evaden la identificación y el consumo de identidades/productos culturales que hacen circular formas únicas de ser hombre o mujer. El deseo siempre está referido a la potencia que tiene los actores escolares para canalizar su deseo y su afecto, hacia la deconstrucción de un poder social central-patriarcal, que ha marcado simbólicamente el cuerpo de hombres y mujeres, convirtiéndose esta marca en condición necesaria para que el cuerpo pueda significar (Butler, 2001), o para que sea inteligible y aceptado al interior de una cultura particular.



Al estructurarse la cultura escolar, a partir de identidades de género asignadas, se institucionaliza una condición esquemática de la diferencia sexual, integrada a la lógica de los dispositivos pedagógicos que dan lugar a regímenes de subjetivación del género enmarcados en el currículo, los estándares, las competencias, los manuales de convivencia, los discursos y prácticas de docentes y estudiantes, todos puestos al servicio del disciplinamiento y la significación de los cuerpos, de cara a sociedades abiertamente patriarcales.

Las instituciones educativas, al comprometerse con una pedagogía claramente generizada, se alían tácitamente con imaginarios únicos de diferencia sexual y confinan a los márgenes las subjetividades de ruptura de género. En esta dirección, hay un claro sostenimiento de los nuevos modelos de feminidades y masculinidades que extraen su poder a partir de la identificación con el arquetipo de lo blanco, alimentado por la cultura mediática, los espectáculos, la biotecnología y las cirugías estéticas.



El género, tatuado en los cuerpos de los jóvenes de las nuevas generaciones, no está representando únicamente la inequidad hombre-mujer, o la anteriormente llamada “guerra de los sexos”; emerge también como una nueva comprensión del poder expresado en dos direcciones: a) cuerpos de hombres y mujeres que significan lo instituido culturalmente; b) subjetividades corporalizadas y localizadas de hombres y mujeres que desde los márgenes inventan el poder que subvierte y desterritorializa el género atribuido.

En este sentido, la escuela no debe solamente des-generizarse; es urgente también ampliar esta crítica que se origina en el género, de tal manera que esta visión interroge también las nuevas realidades sociales y los nuevos modos de subjetivación. El género como estructura de poder, no sólo sigue reproduciendo un esquema de inequidad hombre-mujer; al mismo tiempo impone modelos de masculinidad y feminidad, donde se niega la diferencia o la particular forma que tiene cada hombre y mujer de vivir su diferencia sexual. Se invisibilizan aquellas subjetividades —de hombres y mujeres— que se oponen al poderoso género instituido y los compromisos políticos y deliberados que emergen de este actuar en el margen.



procesos de des-identificación de niños y niñas, jóvenes, maestros y maestras, de su propia identidad de género atribuida.

Las subjetividades de margen que surgen en algunos espacios educativos, se configuran en primera instancia, a través de

Se producen movimientos y tránsitos subjetivos, pedagógicos, que desterritorializan las identidades coaguladas de género, produciéndose nuevas *figuraciones*

de mujer y hombre e interconectadas en el imaginario social contemporáneo. Ahora, son precisamente estas subjetividades y estas prácticas pedagógicas de ruptura, las que se convierten en objeto de esta investigación, en tanto que el interés se orienta a la interrogación de *lo diferente*, *lo opaco*, *lo que desestabiliza*, o sea, los cuerpos que provocan dislocaciones en las culturas escolares, al visibilizar otras formas de desear y devenir hombre y mujer.



2. El proceso investigativo



La historia, genealógicamente dirigida, no tiene como finalidad reconstruir las raíces de nuestra identidad, sino por el contrario encarnizarse en disiparlas; no busca reconstruir el centro único del que provenimos, esa primera patria donde los metafísicos nos prometen que volveremos; intenta hacer aparecer todas las discontinuidades que nos atraviesan. *Michel Foucault, 1997*

2.1. Inicio del proceso

El proceso investigativo se inició con la pregunta por las nuevas comprensiones que circulan en los contextos educativos respecto de masculinidades y feminidades y por pedagogías que avanzan hacia experimentaciones positivas con la diferencia. Esto supuso implementar metodologías de investigación que dotaran de sentido los tránsitos y las discontinuidades contenidas en las vidas de maestros y maestras de colegios distritales de Bogotá, y que representan las nuevas formas de existir como mujeres y hombres y que avanzan hacia deconstrucciones en los esquematismo de género que atraviesan las culturas escolares.

El camino metodológico implementado, permitió escuchar el suceso singular que emerge de las trayectorias vitales de los maestros y maestras que participaron en la experiencia investigativa y referido a deconstrucciones de género. Durante los meses de octubre a diciembre de 2009 y enero de 2010, se abrió un espacio de discusión, argumentación y de encuentro con experiencias personales de género que tenía como objetivo

preponderar y desenmascarar el sentido de ruptura del acontecimiento singular relatado por los maestros y maestras.

El trabajo investigativo privilegió la memoria de los docentes, puesto que allí hace presencia el acontecimiento singular y la potencia de las subjetividades; en esta dirección, se implementaron sesiones de encuentro centradas en la vivencia y la reflexión sobre las trayectorias de ruptura que se sucedieron a partir de la irrupción del acontecimiento azaroso en las vidas de las personas, estructurándose una forma de relación que visibilizó la historia contenida en cada subjetividad, en relación con formas de subjetivación fundadas en las dicotomías de género.

La memoria, aparte de resaltar la diferencia, en tanto que señala la relación de potencia y ruptura de cada persona con el acontecimiento vivido, avanza también hacia la constitución de nuevas simbologías grupales que se identifican en su intención deconstructiva de los esquematismos de género en la escuela, encontrándose una cierta pauta de ruptura y creación en cada uno de los relatos. En esta medida, la intención del proceso investigativo siempre tuvo claro el papel de la memoria, en la comprensión del acontecimiento, en tanto se entiende éste como vivencia subjetiva del tiempo, que no está atada al tiempo lineal, sino a la irrupción de lo extraordinario y lo asombroso que puede llegar a trastocar el orden del sentido en las personas.

La vivencia de la memoria, como se desprende de lo anterior, no estuvo enlazada en esta investigación a una repetición de hechos ocurridos linealmente y asociados a etapas cronológicas de la vida, sino a hacer emerger el testimonio de discontinuidad, azar y fisura de las significaciones de género establecidas en las culturas escolares. Se trató de enfrentar a las personas al vacío que surge frente a lo imprevisible, y recoger la manera como elaboraban potencias subjetivas, a partir de la toma de decisiones sobre algo que no tiene referentes previos.

Esta operación de resaltar el acontecimiento y la actuación de los y las docentes, mostró ser una herramienta imprescindible para trazar nuevos caminos en la invención de pedagogías que relegan formas de socialización centradas en las identidades generizadas. Es de entender que en las subjetividades están los gérmenes de creación, las otras formas de relacionarse con la equidad entre hombres y mujeres y además, comprender que esta experiencia no se recupera a través de una memoria que se cen-

tra en la repetición de hechos, sino de una memoria que moviliza las subjetividades hacia la actuación responsable y no hacia la indiferencia y la amnesia: “el no saber con qué potencias se cuenta”.

Finalmente, es importante mostrar que siempre existió en esta mirada genealógica, una vigilancia ética hacia la recuperación de una memoria que impulsa la vida, los retos, la plasticidad y la diferencia y no una memoria que insiste en los significados sedimentados de género y que se alía con la victimización y el estatismo.

2.2. La ruta investigativa

Siempre se mantuvo una mirada genealógica sobre eventos relatados por los maestros y maestras, los cuales acontecen en el azar y no en un ordenamiento lógico que los condiciona; en este sentido, la mirada investigativa se desplegó en las siguientes direcciones:

- Enfoque y ampliación del espacio de lo micro, del evento singular, observando el transcurrir de cada acontecimiento y sus propias configuraciones circunstanciales y fortuitas.
- Interrogación de acontecimientos y no búsqueda de causas y efectos; se interrogaron acontecimientos, con posibilidad de agenciamiento, reflejado éste en la creación de realidades distintas al destino del género y en otros futuros de las subjetividades.
- Examen del acontecimiento más allá de los signos y los significados generizados, para captar su intensidad y movimiento, o sea, la mediación de los afectos, los sentimientos, las pulsiones y no de la razón.
- Abordaje de las trayectorias subjetivas desde la oscilación entre la memoria y el olvido. La memoria, entendida como reflejo de las marcas que quedan en los cuerpos y que da cuenta del pasado personal y colectivo.

La genealogía no se traza desde los lugares instituidos, sino desde los márgenes y por esto se trató de visibilizar precisamente lo que rompe con lo establecido, con el orden patriarcal, señalando rupturas, fracturas, resistencias, y creaciones. La genealogía singulariza el acontecimiento, de tal manera que en este informe investigativo se ponen a consideración, narrativas de los y las docentes, no para analizarlas semánticamente, sino para presentar sus trayectorias y afectividades movilizadas en el aconte-

cimiento y finalmente, a partir de estas comprensiones, hacer unas consideraciones donde se resalten elementos que pueden configurar una pedagogía sin-género.

2.3. El procedimiento investigativo

La mirada investigativa se enfocó hacia las subjetividades de maestros y maestras, enfocando actuaciones que no están aliadas con lo institucional/solidificado, sino con lo mutante/cambiante; se trataba de rescatar en la práctica docente, la dimensión creadora y transformadora de lo diferente, escuchando preferentemente lo marginal y las líneas mutantes que se trazan sobre el género instituido:

- El primer paso fue trabajar al interior de los talleres con docentes, la necesidad de mantener una actitud investigativa que permitiera el distanciamiento de significaciones sociales generizadas que convierten las formas de pensar y actuar diferente —respecto de roles femeninos y masculinos— en casos “anormales”, “conflictivos” y “patológicos”. Igualmente, se ejemplificaron formas de “pensar” que convierten lo diferente y lo marginal en un nuevo eje pedagógico que comienza a emerger en la escuela de hoy.
- En esta dirección, se inició un trabajo con los maestros y maestras, donde se indagaba por acontecimientos vividos que hubiesen afectado (afectado en el sentido de afecto y de tonalidad afectiva) en forma profunda las subjetividades, dando lugar a la aparición de trayectorias vitales divergentes en su labor como docentes.
- Se partía de la base de entender el acontecimiento como *un evento que tiene la posibilidad* de producir mutaciones de la subjetividad, o sea, transforma la manera de sentir, transfigurando los deseos y generando cambios en el orden del sentido. Por esta condición de posibilidad del acontecimiento, a los docentes se les enfatizó en la necesidad de narrar acontecimientos que al trastocarles profundamente las lógicas y las formas de relación establecidas, les marcaron transmutaciones subjetivas y les mostraron un mundo irreversible respecto del anterior.
- En estas narrativas se buscaba la singularización, o sea, la trayectoria del deseo en cada persona. Por esta razón, en este texto no hay interpretaciones o generalizaciones, sino descripción de las metamorfosis, los desplazamientos y las inversiones de sentido que fueron aflo-

rando a partir de las narrativas de los maestros y maestras. Se busca resaltar no sólo lo que se dice, sino la forma como el sujeto docente es afectado; es decir, su tono afectivo, lo que siente.

- Se le daba preponderancia a lo afectivo, vehiculado en la narración de un acontecimiento impactante, porque se parte de la base de que no son las ideas las que transforman las subjetividades, sino las intensidades de los cuerpos. Acontecimientos que enfrentan al sujeto a los duelos, al absurdo, al trauma, a la inversión del orden establecido, al impacto de los sentidos, son los que tiene la posibilidad de crear otro futuro, una nueva realidad y no aquella relación con el tiempo, donde todo transcurre idéntico y sin cambios. Los cambios en las subjetividades aparecen en los momentos de mayor potencia e intensidad, donde es necesario actuar sin referentes precisos.
- Frente al interrogante de algunos maestros sobre el potencial del acontecimiento, se aclaró lo siguiente en esta categoría:

El acontecimiento

El acontecimiento puede dar lugar a modos de subjetivación que no emergen del sujeto, ni del objeto —dicotomías sujeto/objeto—, sino de territorios constituidas por un tejido de múltiples fuerzas subjetivas y de múltiples regímenes de enunciación.

Se visibiliza una “tercera zona” o zona límite que no se corresponde con la interioridad, ni con la exterioridad del individuo. Es un tercer espacio, como plantea Winnicott (1993), donde emerge la creación y el agenciamiento y que se va configurando a partir de las desilusiones, impactos, marcas, huellas —del acontecimiento— dando lugar, no a una identidad psíquica consolidada, sino a una subjetividad que refunda a los sujetos y los hace parte de los flujos constituyentes del acontecimiento.

El acontecimiento enfrenta a las personas a una realidad desconocida que potencialmente puede enriquecerlas. Se presenta como potencial, porque el acontecimiento no es la solución mágica a un problema, sino la apertura a posibles que pueden expandir la subjetividad. Ahora, dentro de los otros posibles y dependiendo de lo intenso del evento, los individuos pueden caer en situaciones de autodestructivi-

dad, violencia, marginación o enfermedad psíquica. Igualmente, puede que no ocurra nada; el individuo puede no percatarse del acontecimiento, o simplemente, su subjetividad captura el impacto que puede causar el acontecimiento y lo codifica en un círculo de significaciones dadas.

2.4. Interrogantes que dieron lugar a las narraciones de los maestros

El horizonte investigativo de los interrogantes que estructuraron el diálogo con los maestros y maestras, se orientó a reformular la vivencia de la diferencia de cara a la creación y el desequilibrio de esquemas de comportamiento normal, que por ser uniformes y estereotipados, niegan lo vital. La vida, es lo que hace ruptura con la inmovilidad, la inanimidad (Guattari, 1995) (como falta de energía vital), el equilibrio y la repetición. Por esto, los interrogantes resignifican positivamente el horizonte del acontecimiento, como *lo no esperado* que invade y afecta la totalidad de la subjetividad. Las narraciones que se estructuran a partir de estos interrogantes, ilustran no una relación causal de los docentes con lo que acontece en el presente, sino la forma absolutamente singular como seleccionan los acontecimientos, o sea, la “criba” que configura su “tercer espacio” (Winnicott, 1972) y que deja pasar unos elementos, invisibilizando otros.

Recordar rupturas y agenciamientos Interrogantes de la investigación

1. Contextualización del interrogante: En todas las familias hay un clima afectivo que se expresa de múltiples formas: silencios, risas, miedos, enojos, rigidez, laxitud. Con estos elementos se podría trazar cartografías de la tonalidad afectiva en la familia, recordando las relaciones entre los padres, sus actitudes, las interacciones cuando estaba toda la familia reunida, las fuerzas emocionales que se percibían estando juntos. Aparte de esto hay una pregunta fundamental también: ¿cómo se sentía usted en su familia cuando era niña o niño?

Tópicos del interrogante

Relación con la madre

Relación con el padre

Cómo intentaba diferenciarse como niña/niño

Eventos que marcaron su infancia y adolescencia

Situaciones que le gustaría cambiar de su infancia y su adolescencia

¿Usted considera que fue una niña/niño igual a todas/os? ¿O había en usted algo que la/lo diferenciaba?

¿Cómo eran sus relaciones con los niños (si es mujer) niñas (si es hombre)?

2. Contextualización del interrogante: En las familias se dan estereotipos y valores asociados al género que indican las formas “correctas” y “normales” de ser hombre o mujer. ¿Cuáles fueron las rupturas de esos estereotipos en su familia?

Tópicos del interrogante

Las rupturas de la madre

Las rupturas del padre

¿Cómo era la relación de papá y mamá?

¿En qué momento se reconoce como mujer/hombre y qué afectos recuerda en relación con este reconocimiento?

¿Cómo se distancia de los esquemas materno y paterno y cómo se desobjetiviza de ellos?

¿Qué eventos que emergieron en su cotidianidad le generaron de-construcciones de género?

3. Contextualización del interrogante: En la vida de cada persona hay eventos que se recuerdan vividamente, en tanto que engancharon profundas transformaciones; otras formas de vivir la relaciones con la familia, con los amigos, con el trabajo, con la pareja, con el dinero, con el tiempo libre. ¿Podría nombrar por lo menos un acontecimiento que le haya marcado otras formas de relacionarse con el rol docente y de cara a las deconstrucciones de género?

Tópicos del interrogante

Eventos en su experiencia educativa o experiencias de otros docentes desencadenaron rupturas de género.

Relaciones afectivas y emocionales con los alumnos que marcan rupturas de género.

Procesos educativos dados desde su área curricular que aportan a la formación de nuevas formas de ser hombre y mujer en la escuela.

Otras experiencias que pueda documentar en el mundo escolar y que generan fracturas en los condicionamientos de género.

4. Contextualización del interrogante: La escuela como todo ente institucional, reproduce las mismas trayectorias patriarcales dadas en otros contextos de institucionalidad, como la familia, la pareja, y allí precisamente, son necesarios agentes que logren deconstruir formas de subjetivación arraigadas en esquematismos de género. ¿Cómo ha sido su actuación respecto de esta estructura patriarcal de la escuela? ¿Esta actuación ha generado metamorfosis sobre sí misma/mismo?

Tópicos del interrogante

¿Cómo reacciona respecto de las exclusiones dadas desde el género en la escuela? Exclusiones sobre sí misma/sí mismo, o sobre otros.

¿De dónde provienen generalmente estas exclusiones? ¿Su forma de ser hombre o mujer le generan estos obstáculos?

¿Qué proyectos o acciones ha liderado usted o ha realizado a favor de la equidad de géneros? ¿O no es un tema importante en su agenda política y académica?

5. Contextualización del interrogante: La intención final de esta investigación es reconocer el sentido que le da a su actividad docente de cara a la potencia subjetiva. Para esto el papel de la memoria y el recuerdo asociado a eventos significativos que le cambiaron el orden del sentido a su actividad como docentes es muy importante, en el reconocimiento de la mujer/hombre que es usted hoy.

Tópicos del interrogante

Articulación de su actividad docente respecto de potenciaciones subjetivas.

Experiencias docentes donde pueda visualizar sus propias transformaciones

Elementos patriarcales con los cuales tiene que luchar.

Transformaciones que se deberían generar en la escuela para potenciar las rupturas de género.

2.5. Trayectorias constituyentes de una pedagogía post-género que emergen de las narraciones de los maestros

La lectura de las narraciones de los maestros y maestras, implicó visibilizar nuevos modos de subjetivación en culturas escolares y señalar prácticas “pedagógicas sin-género” que permiten la deconstrucción de significaciones sociales referidas a una visión universal de hombre y mujer, la des-identificación de roles de género impuestos y la revisitación de experiencias pedagógicas asociadas a la vivencia de la diferencia.

Horizonte investigativo

Se reflejó en tres objetivos que expresan la concepción investigativa:

Trascender formas de hacer investigación fundadas en datos estadísticos que desvirtúan la naturaleza empírica del hecho social y que con-

figura una investigación abstracta que sólo ilumina estructuras patriarcales y de género, silenciando lo que acontece en el nivel de los márgenes, de lo que fisura el poder central.

Ir más allá de los significados comunes y compartidos que surgen en la dimensión socio-simbólica implicada en las asignaciones de género. Se trata entonces de ir más allá del principio hegemónico que instituye los significados ligados a los géneros, a sus formas de relación, a sus territorios establecidos.

Abordar la vivencia del acontecimiento como posibilidad y apertura a prácticas políticas transformadoras y creadoras de nuevas realidades sobre las formas de ser hombre y mujer en las culturas escolares.

Con las narraciones se buscó que cada maestro y maestra se nombra- ra, no desde la conciencia y la razón, sino desde la relación con el acontecimiento, la fuerza afectiva de éste, la vivencia del agenciamiento y la constitución de nuevas relaciones que amplían las subjetividades. Durante las entrevistas se mantuvo una estrecha vigilancia sobre el sentido expresado en el acontecimiento, en tanto que la pura emergencia del acontecimiento o el simple impacto emocional, no garantiza la mutación subjetiva y la emergencia de trayectorias constitutivas de pedagogías ciegas al género.

Acontecimientos y agenciamientos

El tránsito deseable del acontecimiento es el agenciamiento, pero éste no es el único desplazamiento subjetivo; por esta razón, durante la investigación no se trató únicamente de atrapar acontecimientos que impactaran los sentidos, sino buscar las transmutaciones subjetivas arraigadas en el evento como tal.

En el acontecimiento hay tres movimientos posibles: a) el que toca superficialmente las subjetividades y deja intacta las identidades y el sistema simbólico que las sustenta; b) el que genera devenires de muerte y destrucción; c) el que provoca agenciamientos expresados

en la trastocación y perturbación de las configuraciones de los cuerpos y de los signos. En el primer caso, aunque el acontecimiento libera un *quantum* de energía emocional inscrita en las subjetividades, termina esquematizado, porque prima la identidad y lo sedimentado. En este caso, la resistencia al cambio, el miedo al azar y a lo inesperado, es más relevante que la aventura y el riesgo de trazar otros caminos para nuevas formas de ser hombre o mujer.

En el segundo caso, aunque hay un encuentro con el acontecimiento, las subjetividades generan devenires de muerte y de autodestrucción. En este caso se produce una territorialización negativa. La línea de fuga cae en un agujero negro de auto destructividad, de adicción, de marginalidad, de enfermedad psíquica o física, de resentimiento y odio.

Y en el tercer caso, las subjetividades se dejan contaminar por el acontecimiento; se asume la contingencia, la inseguridad, lo efímero y lo transitorio, como una forma de vida que se expresa en su máximo nivel de potencia e intensidad. No hay guías en el camino de inventarse constantemente como hombre o mujer; sólo se deja hablar la experiencia y la memoria contenida en los cuerpos.

Lo que se refleja en el cuadro anterior, es que el acontecimiento tiene *la posibilidad* de desencadenar agenciamientos y lo que moviliza las trayectorias que se expanden hacia una pedagogía sin-género, son subjetividades agenciadas. Ahora, son precisamente estas subjetividades las que tiene la posibilidad de valorar y darle sentido a circunstancias que antes no la tenían, o estaban invalidadas por la visión hegemónica de la escuela. Este es el caso de las nuevas formas de ser joven, mujer, niño y niña y de la visibilidad que están adquiriendo las elecciones sexuales de las lesbianas, los gays y los *trans*.

La lectura de las narraciones pasó por alto la mirada hegemónica de pedagogías formalizadas que acentúan las diferencias de género y los estereotipos en los cuerpos. Visibilizó las rupturas y transformaciones subjetivas que desdibujan el género y los agenciamientos de cuerpo y enunciación que transforman las ideas o las sobrecodificaciones referidas a subjetividades generizadas.

Primera trayectoria: Redes de subjetivación en las familias de origen

Rupturas con modos de subjetivación en la familia

La visibilización de esta trayectoria fue muy importante en el proceso vivido con los maestros y maestras, puesto que es precisamente aquí, en este espacio de familia, donde se establecen tempranamente estilos afectivos y espacios intersubjetivos constituyentes de la relación con la diferencia. Los relatos transcurren en varias direcciones que reflejan los ejes de socialización en los cuales fueron formados maestros y maestras y que dan cuenta de sus memorias subjetivas, polarizadas desde el género. Igualmente, se relata la forma como desterritorializan estas marcas de género, a partir de la invención de otras formas de relacionarse con su existencia como hombres y mujeres.

El énfasis de la investigación estuvo dado, no hacia la forma como se construyen los géneros en las familias, sino a las trayectorias deconstructivas de estas circunstancias generizadas; o sea, a las reinveniones subjetivas elaboradas por maestros y maestras en el transcurso de sus vidas, que les permite relacionarse con sus estudiantes desde tonalidades afectivas sin-género. En esta dirección, es claro que los relatos sobre la construcción de identidades generizadas en las familias, no establecen nada nuevo que no haya sido ampliamente conocido desde investigaciones anteriores donde se aborda esta temática específica: hombres socializados sin cercanías afectivas, mujeres formadas en el desempoderamiento y el miedo a la expresión de la diferencia, temores respecto de la homosexualidad, marginalidad de las mujeres respecto de los hombres en el trato familiar cotidiano, entre otras condiciones típicas que surgen en familias patriarcales colombianas. Lo realmente innovador tiene que ver con la forma como este grupo de mujeres y hombres, se reinventan a sí mismos, deconstruyendo formas socializadoras marcadas por la desesperanza, el distanciamiento afectivo, la exclusión, el miedo a la diferencia y avanzan en constituciones de otras formas de expresarse como hombres y mujeres.

En los relatos de maestros y maestras, surgen las claves tempranas del deseo/poder que surge de su propia diferenciación y que más adelante es el motor de sus metamorfosis. En este sentido, tal como lo plantea Deleuze (1980), el deseo desde esta época, ya está ligado al poder; es deseo de

agenciamiento, de un niño y una niña que maquina su deseo con el exterior, con la conquista del exterior, no en estadios interiores.

El problema del deseo y el poder, tiene que ver con la relación intersubjetiva temprana: ¿quien tiene el poder y la forma como lo hace circular al interior de la familia? ¿Quiénes son sujetos contenedores y deseantes y quienes son figuras distantes, descalificantes y restrictivas del deseo? ¿quienes contienen su existencia de hombre o mujer y quienes la degradan? ¿quienes reconocen el deseo en niños y niñas? y ¿quienes descalifican su deseo de reconocimiento y de diferenciación? En general, lo que quieren los niños y las niñas en esta época, es ser reconocidos en su deseo como sujeto, de tal manera que la lucha es contra las imágenes diferenciadas de género que portan los progenitores y que marcan el destino —masculino o femenino— de su deseo. (Piedrahita, 2006).

Coherente con esto, fue especialmente significativo en algunos relatos de maestras y maestros, la existencia de una madre que irradiaba un gran poder emocional en sus interacciones y se presentaba frente a los otros como sujeto independiente; éste resultó ser un elemento profundamente destabilizador de significaciones imaginarias sociales de mujeres sin deseo y sin poder y de hombres que deben evitar los acercamientos afectivos. Es claro que esta vivencia de espacios intersubjetivos con una madre que se reconoce como sujeto de poder, hace retroceder la intermediación “necesaria” de significaciones patriarcales y sobre-masculinizadas en la constitución de las subjetividades.

Las experiencias infantiles de estos maestros y maestras, evidenciaron la presencia de contextos maternos iniciales, intensamente sostenedores y afectivos que les permitieron más adelante ir al encuentro gratificante con el otro y con su propia diferencia (no con aquella impuesta desde el género). La intervención fuerte de la madre en la subjetivación de estos y estas docentes, restringió la introyección de un poder masculino-fálico estructurado en la desvalorización de lo diferente y en la legitimación de roles *únicos* femeninos y masculinos. Lo que emerge de esta relación, es la posibilidad de estas maestras y maestros de vivir el disenso y la diferencia como fuente de goce y de poder, en la medida que la relación con su propia madre bloqueó la relación con la imagen castrante de lo masculino-omnipotente que circula en la cultura. Estas relaciones maternas muestran que la relación con los niños y niñas, no puede darse desde las jerarquías de los roles culturales (masculino/femenino; adulto/niño), sino de la mutualidad que surge en la tensión entre el reconocimiento del otro y la afirmación del sí mismo.

Relato de maestro: “Cuando se ha tenido precariedad afectiva en la infancia, la ruptura de género surge con mayor intensidad”

Yo tengo especialmente un apego de familia y viene de la parte afectiva. Yo soy de una familia tradicionalmente paisa; mi papá fue maestro, y eso de alguna manera a uno le marca mucho todas estas partes referidas a las cuestiones de las rupturas. De pronto de no replicar lo que hicieron con uno en el proceso de ser persona, hombre... y que esto se refleje en las personas que uno quiere educar. Y lo digo porque yo fui educado de una manera un poco tradicional, de las reglas, del fute, y la verdad es que los afectos y los apegos, la expresión de los sentimientos no se veía mucho; entonces como que de alguna manera se hace catarsis ahí. Yo no sé, pienso que cuando se ha tenido esa precariedad afectiva en la infancia, de alguna manera, uno como que lo evidencia con mayor intensidad, sobre todo cuando se ha sido parte de se tipo de formación.

Relato de maestra: “En mi familia había mucho miedo a la diferencia en las mujeres, a que fuéramos diferentes”

Mi familia no es un ejemplo de contextos donde se cuestionaba el género; las tres mujeres de la familia fuimos educadas dentro de lo que correspondía a los roles femeninos; entonces, muy dentro de la ética del cuidado, una niña debe vestirse de tal forma, tener ciertas actitudes. Fuimos educadas en un ambiente católico, en un colegio mixto sí, pero donde, de alguna manera, importaba el comportamiento femenino. La mayor preocupación de mis papas, era que de pronto nos fueran a gustar las mujeres o que nuestro comportamiento se fuera a desviar, dentro de lo que se consideraba un comportamiento normal. Miedo a que nos comportáramos de una manera diferente.

Relato de maestra: “Mis rupturas las realicé en la cotidianidad de mi familia. Allí establecí que mujeres y hombres teníamos los mismos derechos”

En esa época ya hice rupturas de género; específicamente en comportamientos cotidianos; por ejemplo, a la hora de la mesa siempre se le servía primero a mi papá y a él a veces le servían la comida más grande y yo ya estaba en desacuerdo con ese tipo de cosas... yo lo manifestaba y por eso les dije que yo serviría la comida, porque mi mamá era la que servía

la comida con esa diferencia excluyente de género, entonces, cuando yo empecé a servir, todos y todas comían las mismas proporciones.

Otro ejemplo: mi familia tenía un ambiente permisivo para los hombres, donde de alguna manera, importaba más lo que decían los hombres de la casa que lo que habláramos las mujeres; entonces, también generó ruptura cuando quise sentar mi posición y empezaron también a chocar en este aspecto. Por ejemplo, en mi decisión de querer estudiar filosofía en la Universidad Nacional, causó revuelo en la familia porque querían que yo me inscribiera a carreras distintas, a carreras relacionadas con lo femenino, de pronto con la medicina, de pronto por la psicología, algo de derecho y no por una carrera que para ellos representara, digamos, lo revolucionario, lo diferente.

Relato de maestra: “Mi mamá fue mi modelo de rupturas de género: no tengo por qué depender de un hombre para posicionarme socialmente y en mi ambiente familiar”

Cuando yo tenía dieciséis años mis papás se separaron y mi mamá tuvo que asumir una posición más frentera, más visible... digamos, ella de alguna manera siempre llevó más el sostenimiento del hogar por la parte económica, y cuando se separó, esto se hizo más claro, se hizo más visible el poder de ella. Dijo: “tomo la decisión de separarme, asumo los riesgos”. Esto, a pesar de que toda la familia, incluso los abogados defensores de familia, le decían: “no sea tan boba, cómo se va a separar si su marido le está dando dinero, y volverse independiente es complicado”. De alguna manera le decía: “usted tiene que soportarlo como él sea, pero no se separe”. Mi mamá dijo, “¡no! yo me separo y asumo todos los riesgos”. Eso, por ejemplo, siempre se me recalca en mi formación: ¡bueno! Yo tampoco tengo por qué depender de un hombre para posicionarme socialmente y en mi ambiente familiar.

Relato de maestra: “Desde muy pequeña tuve que afrontar cosas fuertes y eso me volvió fuerte”

Venir de una familia de un machismo terrible, me ha marcado en mis relaciones con los otros. Quien lleva las riendas de mi casa es mi mamá a nivel económico. La imagen que tengo de mi mamá es que es una mujer muy echada para delante; entonces, tampoco se deja

de nadie; por ese lado nosotros heredamos ese sentido y también porque somos personas de campo... Mi hermana y yo nos íbamos con mi papá a hacer cosas fuertes, cosas de campo: ordeño, cultivo, manejar obreros, todo eso... Entonces, desde muy pequeña, tuve que afrontar cosas fuertes y eso me volvió fuerte. Yo pienso que tengo más de mi mamá que de mi papá. De mi mamá la parte de no dejarse de nada, de ser muy emprendedora. Mi papá no es una persona consentidora; él es muy seco en ese sentido. Nuestra relación con nuestro papá es muy lejana.

Relato de maestra: Mujeres haciendo rupturas con el padre del “alcánceme aquello”: “Se dice por favor y usted tiene manitas también para alcanzarlo”

Yo vengo de una familia donde somos cinco personas, cuatro mujeres y un hombre, pero en la familia siempre se ha visto machismo; mi papá es muy machista. Entonces toda la carga se la ha pasado a mi madre; la responsabilidad de nuestra educación era por parte de ella. Él sólo aportaba en la parte económica, nunca a la parte afectiva, ni a lo que nos pudiera pasar a nosotros. Mi mamá es la que siempre ha respondido por nuestra educación. Entonces, por ejemplo, mi papá es una de las personas de las que hay que alcanzarle todo, porque no es capaz, por ejemplo, de lavar o realizar algún oficio de la casa, porque él fue educado así. Mi mamá siempre estuvo un poco disminuida por mi papá.

Pero entonces, yo empecé a crecer y mi papá seguía con el “alcánceme”; pero como ya uno entra en la etapa de la adolescencia, uno dice: “así no se dice; se dice por favor y usted tiene manitas para alcanzarlo”. Entonces, empieza a haber un poco de roce con el papá, porque yo nunca he estado de acuerdo con eso. Pienso yo que los hombres también son capaces de hacer lo que las mujeres hacen en la parte del hogar. Nunca me he dejado de ningún hombre, tal vez, por las relaciones que he tenido con mi papá, entonces nunca me he dejado de un hombre en mis relaciones interpersonales y soy bastante fuerte en ese sentido.

Relato de maestro: “Yo era el blandito de la familia y de mi grupo”

Yo vengo de una familia en la cual, la de carácter fuerte fue mamá y mi papá fue el tierno. Mi papá desempeñaba su trabajo fuera de

casa y mi mamá fue ama de casa, pero mi mamá fue la dura y mi papá fue el filósofo, el tierno. Entonces, ¿qué me sucede desde un comienzo? Me sentí un pelado raro, no en cuestión de elección sexual, pero sí en cuestión de la personalidad. A mí me decían el blandito, porque, cuando yo jugaba le daba excusas a todo el mundo: “qué pena con usted”, entonces, frente a la actitud de extrañeza de los otros, se generó en mí, durante mi adolescencia, una convicción, que uno como hombre no puede ser ni sensible ni tierno ni educado. Uno no puede ser cortés ni nada. Esto lo pensé un tiempo; luego en mi labor como docente y en otros espacios laborales, como lo contaré más adelante, he ido deconstruyendo estas convicciones y acercándome emocionalmente a mis alumnos y alumnas. Puedo abrazar a mis estudiantes, sin sentirme raro y sin temor a que me juzguen; sin sentirme menos masculino. Creo que son las múltiples formas de expresarme como hombre con afectividad.

Segunda trayectoria: Acontecimientos y líneas de fuga

Acontecimientos y líneas de fuga en el sector educativo

Esta trayectoria estuvo centrada en la indagación sobre acontecimientos que movilizaron fuerzas subjetivas que llevaron a maestras y maestros realizar rupturas con contextos culturales generizados. Esta indagación refuerza la afirmación central de la investigación sobre la existencia de subjetividades que, al tener conciencia de estar atrapados dentro de una red patriarcal, se resisten mediante procesos de transformación subjetiva y a través de diversas prácticas de margen. Son subjetividades de mujeres y hombres que tienen la capacidad de reflexionar sobre cierto grado de complicidad que mantienen con una estructura patriarcal, frente a la cual desarrollan prácticas deconstructivas de imágenes institucionales de femineidad y masculinidad.

Igualmente, se enfocaron potenciaciones subjetivas surgidas a partir de la exclusión; se señala cómo la discriminación vivida por maestros y maestras en algunos contextos, se convierte no en fuente de dominación y desesperanza, sino en el lugar para nuevos posicionamientos subjetivos, constituidos precisamente a través de lo anómalo, o sea, de aquello que

por estar irrepresentado (en la familia, la pareja, la escuela) caía en la categoría de lo anómalo o lo irregular. En estos posicionamiento subjetivos que descubren otras formas de ser mujer y hombre, hay un retorno de lo reprimido (Butler, 2004) que genera nuevas relaciones de poder en tanto que se descubre la potencia de lo “diferente” y que es escenificada en la vida de estas maestras y maestros, en sus relaciones cotidianas y en sus interacciones de aprendizaje con niños y niñas.

En resumen, en esta trayectoria se quiso hacer claridad sobre las formas de constitución de la diferencia sexual en maestras y maestros, la cual no pasa a través de los esquemas de género, sino de las metamorfosis subjetivas. En esta medida, se visibilizaron acontecimientos de maestros y maestras que trazaron trayectorias de desidentificación de feminidades y masculinidades instituidas y creación de sistemas simbólicos alternativos que hacen circular nuevas imágenes de mujer y hombre.

Relato de maestro: “Las rupturas las hice al trabajar con mujeres que me muestran otros órdenes y otras lógicas”

En cuanto a rupturas sobre la condición de género, yo asumo que lo hice de una manera muy inconsciente; no tenía inquietudes muy explícitas y desde el punto teórico las comencé a evidenciar, a partir de ir leyendo algunos artículos y algunos escritos, entre ellos de Florence Thomas. Yo pienso que comencé a hacer la ruptura, en la medida que esas comprensiones teóricas me fueron tocando, de alguna manera. En cuanto a acontecimientos de ruptura en el sector educativo: siempre... trabajar con mujeres. Eso me marcó mucho, porque desde mi vida universitaria siempre me gustó trabajar más con mujeres que con hombres... ¡no sé qué hay ahí! Me parece que es el orden, la manera de hacer las cosas, lo complicado lo vuelven sencillo, son más ordenadas, tienen algunas habilidades en las que uno se siente más débil, y a mí eso me produce una empatía; en todo lugar donde he ido a trabajar, ha sido con mujeres.

Relato de maestro: “Si no hubiese sido maestro, sería un machista intenso”

Si no hubiese sido maestro, sería un machista intenso, por el tipo de historia familiar que tengo. La docencia me ha marcado mucho y

también el establecimiento de lazos afectivos. Yo he realizado muchas cosas; he sido músico, he estado en ambientes universitarios diez años; he tenido una relación afectiva por diez años con una persona cercana a mi área: mi esposa es filósofa y también es docente; eso me ha hecho tener cercanía, con un círculo de personas que realizan trabajos desde la perspectiva de género. Hay un reconocimiento en el liderazgo de las mujeres en esos campos y sobre todo en el área de ciencias humanas. Mis amigos son básicamente, personas de ciencias humanas.

Relato de maestro: “Sí, efectivamente, creo que la posibilidad de ser docente lo lleva a uno de alguna manera a ser más humano”

Sí, efectivamente, creo que la posibilidad de ser docente lo lleva a uno de alguna manera a ser más humano, y a cruzarse con distintas realidades. Los estudiantes son la realidad de lo que se está viviendo en las distintas facetas. Creo que la docencia me transformó, transmutó. Yo tuve la oportunidad de trabajar en la Universidad Nacional en investigación y es una cosa totalmente distinta; tú estás encerrada en una oficina leyendo libros, escribiendo, pero tú te apartas totalmente del mundo; el único contacto del mundo es el computador y las noticias, pero el resto es muy poco el contacto con los otros y las realidades. Es distinto efectivamente a ser docente, tú ya estás hablando con los demás, estableciendo canales de comunicación donde te llegan vivencias diferentes.

Relato de maestra: “Yo fui excluida por mi género y por mi condición de maternidad: esta exclusión fue un acontecimiento que reflejó mi potencia”

En mi vida se han dado momentos en que es muy claro el sesgo y la preferencia cultural hacia las competencias de los hombres que hace que una genere miedos, al estar asumiendo cosas yo sola. Por ejemplo, yo estudié en un ambiente donde eran más hombres que mujeres. Recuerdo que había momentos de exclusión en el departamento de filosofía respecto a las mujeres... Recuerdo que quedé embarazada cuando estaba en la universidad. Cuando fui a hacer mi inscripción de asignaturas, yo tenía claro que quería terminar mi universidad y yo le comenté al profesor que iba a tomar menos asignaturas y el profesor me dijo: “pero, por qué mejor no se dedica a la costura

y a tejer en su casa y no viene a perder el tiempo acá". Entonces, eso me molestó, me pareció ofensivo, porque de alguna manera hacía evidente esa exclusión que a veces permanece en silencio. Ser mujer no es una diferencia que excluya y además te hacen sentir que estás haciendo algo que no le corresponde... pero igual, yo inscribí mis asignaturas y terminé mi carrera.

Relato de maestra: "Esa exclusión tan fuerte que viven las mujeres cuando quedan embarazadas. Esto es algo que he trabajado y lo trabajaré siempre que pueda"

Algo que he trabajado y trabajaré, fue la experiencia de haber quedado embarazada. Esa exclusión tan fuerte que viven las mujeres cuando quedan embarazadas; es decir, se acepta que la mujer ha sido considerada para engendrar hijos y a la hora que los engendra, se le dice: "usted dañó su vida"; "usted dañó su futuro". Yo tuve la oportunidad de asistir a varios colegios distritales, donde muchas niñas quedan embarazadas, y donde las cargan más con ese tipo de prejuicios. Uno sabe efectivamente, que es muy duro salir adelante cuando se tiene un bebé, pero no por ello no va a salir adelante. Pero llegar a una situación donde esas niñas están embarazadas y en el que toda la sociedad le está diciendo: "usted no va a salir adelante". En los colegios se da un juego entre la exclusión y la integración de niñas embarazadas, porque se les está ofreciendo una oportunidad para que estudien, pero no porque al colegio le interese la niña como persona, sino por una cuestión legal, porque no la pueden echar. Entonces, digamos que el objetivo es darle otro esquema ahí.

Relato de maestro: "Ver llorar a un hombre por ser excluido por su elección sexual, fue algo muy fuerte para mí. No es justo excluir a alguien por sus tendencias sexuales"

Hay un acontecimiento, un poquito fuerte, que marcó formas de relacionarme con la diferencia de los otros. En el colegio había un compañero con tendencias homosexuales y mis compañeros lo maltrataban mucho, pero cuando yo hablaba con él, sentía que era muy buena persona. Yo no entendía por qué los otros lo dañaban y de alguna manera yo también lo hacía, para que los demás no me molestaran. Y alguna una vez, yo recuerdo, que en la maleta de él le introdujeron unos calzoncillos de hombre con corazones. Claro, él llega a su male-

ta y encuentra esto y a él le dolió mucho. Para mí fue una experiencia fuerte, porque yo nunca había visto un compañero llorar y tan grande, pues yo estaba en décimo grado y él lloró, se conmovió; salió del salón y todos los compañeros burlándose; entonces, me pareció bastante fuerte la experiencia para él y que yo no pude hacer nada. Yo nunca me le acerqué, porque en ese momento, de alguna manera, estaba muy implícito que eso era lo correcto; es decir, tocaba rechazarlo porque se estaba comportando como algo anormal, pero me dolió verlo así, tan conmovido. Fue también otra experiencia dura que me llevó a decir, no es justo hacerle daño a alguien por sus tendencias sexuales.

Relato de maestra: “Yo también puedo dar dinero en la relación de pareja: Los agenciamientos también surgen en la lucha por el poder”

Mi esposo está muy centrado en tradiciones pasadas, donde quien domina más es el hombre; él vivió en un ambiente donde la mamá de él dependía económicamente del esposo. Digamos que en un principio a mí me tocó vivir eso. Yo estaba estudiando; entonces yo no podía sobrellevar el hogar económicamente y sí hubo como un cierto acuerdo tácito: “tú no produces, entonces aquí se acata lo que yo digo”, pero como yo había vivido una situación así en casa, decía: “yo no quiero este modelo de vida para mí, yo trabajo; si el criterio para opinar es el dinero, yo también le doy dinero y ya”. Así se ha hecho, pero esto ha generado choque, de la mejor manera, pero ha generado choque. Porque yo estoy en el campo académico, donde me estoy cultivando, me estoy formando y eso genera a veces como miedos en mi esposo. Yo siento miedos por parte de mi esposo, porque creo que él a veces piensa: “bueno, ella se está formando más, ¿y yo, qué estoy haciendo?”; no lo dice pero se le nota en algunos momentos. Él estudió arquitectura, pero no se ha graduado.

Relato de maestra: “El encuentro con el fútbol me permitió hacer deconstrucciones de género”

En nuestra vocación siempre habrá necesidad de la metamorfosis, pues la educación es muy cambiante y las personas que educamos también; para mí la mejor experiencia de esto fue cuando empecé a dirigir campeonatos de fútbol de hombres, pues era la única mujer que había hecho esto en mi pueblo. Para mí, la tarea no era fácil,

porque a los hombres no le gusta que los mande una mujer y menos en este campo; entonces, convoqué veinte equipos, aunque salían más. Cuando realicé la primera reunión, ellos me miraban con desconfianza; otros se reían. Allí se escogió a los delegados de cada equipo y se citó a otra reunión donde se les entregó el reglamento, cual era el sistema de juego. Se inició el campeonato y ellos siempre hacían cosas para hacerme sentir mal, como quitarse la ropa o cambiarse adelante mío; en eso pude manejar muy bien las cosas. Si los delegados me hacían reclamos por el arbitraje, yo no me dejaba y les daba buenos argumentos; si había peleas dentro de la cancha, yo no me metía, pero les escribía una resolución y los echaba del campeonato; algunos me invitaban a salir, pero mi respuesta era que, no me gustaba revolver el placer con mi trabajo. Pienso que fue una experiencia muy enriquecedora, pues logré deconstruir una costumbre que era que sólo los hombres podían dirigir campeonatos de fútbol.

Relato de maestro: “Son varios los acontecimientos que me han generado otras comprensiones del género”

He estado reflexionando sobre acontecimientos que hayan generado transformaciones en mis comprensiones de género y tengo varios que quiero enumerar: a) cuando tenía unos doce años quien nos enseñaba fútbol, era una mujer. Varios años después, ella consolidó una relación de pareja con otra mujer. La continuó apreciando como hace veinticinco años; b) un amigo de la casa, homosexual reconocido, quien trabajaba en una floristería, se ofreció a decorar la iglesia y el carro el día de mi matrimonio; luego de varios años, murió de SIDA; c) un amigo del grupo de estudio durante cinco años universidad, es homosexual y tiene una relación de pareja ya consolidada; d) un alumno de octavo, quien se reconocía homosexual, generaba crisis de histeria y era señalado y marginado; e) en el año 2006, varias compañeras de una alumna de décimo, del cual era yo director de curso, comentaban de diálogos y actitudes raras de dicha compañera. Ella tuvo dos intentos de suicidio y estuvo recluida en clínica de reposo; f) finalmente, la relación con mi esposa, especialmente la formación de mis hijos, incidieron profundamente para que la cuestión de género comenzara definitivamente a ser parte vital de mi existencia.

Tercera trayectoria:

Vivencia de la diferencia y las exclusiones en la escuela

Relato de maestro: “La vivencia de la diferencia me la reflejan las niñas que actualmente estoy educando”

Educar a niñas se me vuelve más fácil porque son personas más receptivas; hay más empatía hacia lo que uno enseña y lo que hace. Yo he trabajado en colegios masculinos, en validación, en colegios mixtos y actualmente trabajo en uno de mujeres. Para mí ha sido muy grato trabajar en ese ambiente. Esto me ha hecho tener rupturas, pero ya le digo, lo he hecho de manera inconsciente, y éstas han surgido de la ceñanía con ellas. No lo he hecho de manera consciente intencional; es solamente a partir del discurso con mujeres que yo empiezo a entrar por la vía de género. Para mí fue difícil, porque he sido una persona aparentemente duro en mis expresiones, en mis expresiones corporales, en la manera como me expreso, pero en el interior siempre existió una persona amable, afectuosa, que le llega a las estudiantes y he ido adquiriendo cierto apego a ese tipo de trabajo con mujeres.

Relato de maestra: “Las directivas del colegio reconocen más fácilmente las competencias laborales de los maestros. No es que no reconozcan los logros de las maestras, es que nos toca más difícil a nosotras que a ellos”

En el colegio, en la parte laboral, siento que recibes un reconocimiento académico, intelectual, diferente y excluyente respecto de los hombres. En el colegio, por ejemplo, yo lo vivo actualmente. Yo tengo un compañero que no se ha graduado todavía y al compararme con él académicamente, veo que yo sí me gradué, que voy a entrar a hacer una maestría en la Universidad Nacional, pero a veces, esas cosas permanecen tapadas para las directivas del colegio, porque se acepta más lo que diga mi compañero hombre. Yo tengo una buena relación con él, o sea, no se ha afectado mi relación en el sentido de engancharme emocionalmente con él por esta exclusión; simplemente, analizo que aunque las directivas del colegio son mujeres, aceptan más lo que diga mi compañero. No es que no me reconozcan a mí; es que me toca trabajar más para que lo hagan.

Estas exclusiones no son adrede; algo así como buscar conscientemente excluir a las maestras; son procesos que se dan inconscientemente, irreflexivamente, precisamente por la formación que se ha dado respecto a la mujer. Yo pienso que todavía no se acepta que sobresalga en algunos campos y más cuando hay hombres de por medio.

Relato de maestro: El miedo a la intimidad: “a las estudiantes niñas hay que tratarlas con indiferencia, con cierta distancia y sin abrir espacios para la conversación”

La persona “pujante” en mi familia es mi mamá; ella es muy sensible, pero siempre hubo un gran silencio en el manejo del tema de la sexualidad. Esto para mí fue evidente en mi primera experiencia como docente, cuando sentí que las niñas estaban invadiendo mi intimidad, porque me hacían preguntas respecto a su vida sexual. Esto fue hacia la década de los noventa, cuando me enfrenté a cuarenta y dos estudiantes, niñas, de grado sexto. Yo no sabía qué hacer ni cómo tratar a las niñas. Yo les respondí todo lo que me preguntaron, quizá con una que otra mentirilla para manejar el asunto. Al regresar a casa, sentía que el mundo se me venía encima. No se me ocurría qué hacer. Por un momento pensé en no volver. Me cogía la madrugada casi sin poder pegar los ojos y el cansancio era evidente. Sin embargo, aunque el tiempo fue aparentemente corto reflexioné y tomé una decisión aparentemente oportuna: a las estudiantes niñas había que tratarlas con indiferencia, con cierta distancia y sin abrir espacios para la conversación. Estudiar y enseñar era la solución. No había otra razón. Así terminó mi primer año de experiencia académica un tanto frustrante, pero a la vez gratificante.

Relato de maestro: “Volver a abrazar a los pelados sin ningún temor fue mi línea de fuga”

Después de dejar de ser catalogado como el “blandito” y al llegar al colegio donde trabajo actualmente, me encuentro con grupos de muchachos y muchachas muy desorientados y me parece importante que yo potencie esta cuestión del género. Esto lo inicio manejando relaciones afectivas cercanas con ellos y ellas, cuando, por ejemplo, volví a abrazar a los pelados sin ningún temor de ser juzgado... o si fui juzgado, ya no me importaba, y además tengo la ventaja de ser alto y hablar duro, de tal forma que esas características patriarcales, me dan la ventaja de que no se metan conmigo.

Relato de maestra: “Consciente o inconsciente, los estereotipos sociales de género salen a la luz a la hora de mi práctica educativa”

Quisiera empezar este relato comentando que no siempre en mi ejercicio docente soy consciente de mi potencia subjetiva. En mi condición de educadora, como mujer, he sido educada dentro de ciertos estereotipos sociales: el buen comportamiento, la delicadeza, la ternura, la buena administración de los bienes, el cuidado de sí, y algo de tener un pensamiento sumiso. De esta manera, consciente o inconsciente, estos parámetros salen a la luz a la hora de mi práctica educativa; no obstante se dan algunas rupturas intencionales en el ejercicio de mi labor. Así, por ejemplo, si busco fortalecer la sensibilidad de la mujer, una de las herramientas metodológicas que utilizó es el arte, desde la pintura y la música, propendiendo por crear en los estudiantes una visión crítica y no de mera contemplación.

Relato de maestra: “Exclusiones intelectuales en las escuelas”

Dentro de la institución he observado una forma de exclusión intelectual en la cual dejan relegadas a las mujeres que, pienso, son capaces de proyectar mejor las cosas; siempre que la institución va a presentar una conferencia o exposición en la mayoría de los casos escogen a un hombre, lo cual es absurdo, si además tomamos en cuenta que las mujeres somos mayoría. En la parte intelectual confían más en las capacidades de los docentes hombres que en las de las mujeres.

Relato de maestra: “Exclusión de una estudiante que rompía el orden estético del colegio”

En el colegio había una estudiante en grado once que con su comportamiento y actitud estética, rompía con la normatividad exigida por el colegio. Esta estudiante solía tinturarse el cabello de color amarillo y negro intenso, su rostro lo maquillaba bien blanco, con los ojos y los labios pintados de rojo. Así mismo, su higiene no era la mejor. Lo cual producía incomodidad en los docentes, al punto que cuando llegué al colegio a dictar clase en once, me previnieron de esta estudiante, caracterizándola como un elemento disociador negativo y problemático. Sin embargo, esta estudiante se acercó mucho a mí y no realizaba acciones reprochables en mi clase. Obviamente, yo entré en dicha relación sin prejuicio alguno, dispuesta a hacerme un propio criterio.

En efecto, era una estudiante con quien se podía dialogar y que tenía una actitud y posición diferente, pero no negativa; al contrario me pareció un ser muy sensible. Creo que la relación entre docentes y alumnos, el maestro no debe actuar bajo prejuicios; debe asumir la diferencia y la posibilidad al diálogo y la libre expresión, todo dentro del respeto.

Cuarta trayectoria: Deconstrucciones pedagógicas

Propuestas didácticas de los y las docentes

Lo que se pone en juego en esta trayectoria, son las nuevas comprensiones de una pedagogía que han comenzado a implementar los y las docentes, donde se derrumban los esquematismos de género. Esta intención pedagógica, está simbolizando la muerte del género en la escuela, además de estar proponiendo un espíritu creativo que transita por la pedagogía y que incluye la *diferencia* y la *resistencia* en sus postulados principales, en tanto que son constitutivas de las nuevas subjetividades.

Por lo anterior, se hizo necesario en esta trayectoria, recurrir a una mirada innovadora derivada de una estricta vigilancia epistemológica, que permitiera presentar propuestas didácticas que no apuntaran a *lo mismo* de la pedagogía institucionalizada, sino a *lo diferente*, que rompe con las estructuras de poder escolar, encargadas de mantener las redes patriarcales y las dicotomías masculino/femenino. Se visibilizaron entonces significados relacionados con el horizonte teórico de una pedagogía sin memoria de género, acompañados de tendencias didácticas que reflejaron con gran intensidad, los múltiples devenires de mujer y hombre, aún en sus formas más extremas e inquietantes.

Se enfatizó en lo extraño, en tanto que son estas prácticas las que visibilizan los cuerpos mutantes que deconstruyen la actual tendencia de feminidad y masculinidad, construida de cara a un criterio estético y político sobre "lo blanco" que exacerba el racismo y el sexismo y deja muy poco espacio para otras representaciones subjetivas en tanto que instala en el imaginario social unos iconos fundados en procesos de hiper-blanqueamiento.

Relato de maestro: “El camino investigativo”

Mis inquietudes por el trabajo de género en la escuela, lo inicié tangencialmente a través de trabajos de investigación con el IDEP, como “Demócratas antes de los 18 para mujeres”, en “Derechos Humanos con una perspectiva de género”, “Nociones sociales con una perspectiva de género”, porque allí se indagan específicamente por preguntas como: empoderamiento de mujeres, nociones sociales en mujeres, el derecho a la dignidad y al respeto por la condición de género. En estas actividades investigativas, se daba una forma inconsciente de trabajo de género; pero a partir del trabajo con ustedes, es que lo vengo haciéndolo de una manera más directa y consciente.

Relato de maestra: “Hacer circular otros imaginarios de mujer”

En mi vida como maestra, trato siempre de fortalecer las relaciones con las niñas, a partir de mi rol profesional y mostrando los logros profesionales de otras mujeres que están en el medio. Trato de mostrarles que sí hay mujeres que se destacan en lo académico, aunque eso no sea tema de los medios de comunicación. Las dirijo hacia investigaciones —periódicos, televisión, Internet—, donde se destaque la potencia académica de las mujeres y no la valoración por lo superfluo. La maestra, incluso puede ser un paradigma para ellas. Una mujer que es bonita, joven, que se preocupa por su arreglo personal, y además se involucra en temas políticos, académicos, que está preocupada por otras cosas que van más allá de su propia estética, se propone como paradigma. Ahora, la relación con las niñas aunque ha sido buena, es difícil. Ellas piensan que las mujeres somos más suaves y manejables.

Relato de maestra: “Formar en la reflexión crítica, en torno a temas que muestran diferencias subjetivas en la cultura”

Yo soy maestra de “filosofía para niños”. Allí se busca que los estudiantes lleguen a un pensamiento complejo, reflexivo y crítico. Entonces, la propuesta que tenemos es entrar a tocar este tipo de temas, sobre equidad de género, que a veces es el único espacio que tiene, a través de mostrar otras realidades que generen cuestionamientos, críticas y que las lleve a formar unos criterios más válidos y menos subjetivos, menos con prejuicios. En estos espacios se habla de equidad de género, gays, lesbianismo, y notamos que no tienen criterios fundamentados; sólo meras opiniones sin fundamento.

Relato de maestra: “Formar en la deconstrucción de esquematismos de género y elección sexual, a través de situaciones de margen vividas en la escuela”

En el colegio se dio una experiencia de margen: se encontró el video de dos niñas besándose que fue puesto en Facebook. En primera instancia, se presentó un proceso de autculpabilización de la docente que maneja la clase de filosofía para niños este año. Ella trabajó sobre equidad de género y por esto se preguntaba: “yo hablé sobre equidad de género y lesbianismo, ¿y qué tal por haber hablado de eso yo las haya conducido a estas escenas?”. El equipo de género del colegio, estructuró una serie de encuentros y reflexiones que no sólo incluían la escena de lesbianismo, sino también la actitud de la maestra. Se insistió en una propuesta investigativa, pedagógica, desprejuiciada, que buscara las múltiples motivaciones que existían detrás de los hechos. Lo reprochable no sería tanto la conducta de las dos niñas, sino las motivaciones de las personas que lo publicaron, porque se convierte en público, con una intención excluyente, algo que corresponde a la esfera privada de dos personas. La reflexión está en la forma como las niñas comienzan a construir el juicio moral, respecto de algo que ven como subjetividades anormales y por esto sienten que “legítimamente” pueden hacerles daño a estas personas y enjuiciarlas. El punto de reflexión tuvo un horizonte ético, como el respeto hacia la vida privada y hacia la vida sexual de las personas y el respeto a las diferencias. No hay que convertirlas en un espectáculo.

Relato de maestra: El arte como un camino hacia la deconstrucción de género: “es una manera de aceptar muchas cosas sin que causen tanto daño, tanto malestar”

Como la deconstrucción de género es un tema tan delicado, nosotros escogimos el arte, porque es una manera de aceptar muchas cosas sin que causen tanto daño, tanto malestar. Por ejemplo, a la hora de apreciar pinturas... viendo el profesor de artes, yo decía: “bueno, si ponemos a las niñas a que se pongan a jugar con los cuerpos y ellas mismas hagan cosas, pues fabuloso; pero eso va a tener complicaciones a la hora de que otros docentes y directivos estén viendo nuestras prácticas” Entonces, nosotros decíamos a la hora de apreciar una pintura, de apreciar una buena película que lleve a la reflexión y desde ahí generar la propuesta. Pues lo vimos por ese lado. Por la música, como para sensibilizar a las niñas y niños en esas cosas desde el arte.

Relato de maestra: “Incentivar más el deporte y en general el manejo del cuerpo en esta educación deconstructiva del género”

Pienso que hay que incentivar más el deporte y en general el manejo del cuerpo en esta educación deconstructiva del género. En mi experiencia, al principio fue un poco más difícil porque las chicas se avergonzaban por mover las caderas, la pelvis. Entonces, este año se notó el cambio porque las niñas son más libres, más frescas, no le tenían miedo al público, entonces se notó el cambio. Empezamos con el manejo corporal; fue difícil porque las niñas, definitivamente no traen habilidades de base y las niñas grandes tienen muchos vicios en relación al manejo del cuerpo...

Relato de maestro: Cambios en las masculinidades y feminidades: “Ser un hombre blandito no es malo y una mujer puede ser dura”

Acabamos de hacer la semana cultural y entonces yo fui el que fomentó el ejercicio de deportes duros entre las mujeres que marcaran territorios de poder y otras formas de manejar el cuerpo. Ellas iniciaron muy tímidamente y terminaron dándose como nunca. A ellas yo les dije que las mujeres podían expresar sus sentimientos, su energía y se hizo un acuerdo donde ningún docente debía intervenir. Eso fue muy agradable. Entonces, las chicas entraban en posición de karateca, lo único que se les advertía es que se haría como un deporte y se pararía en el momento que sea tomado como una arremetida hacia alguna compañera, ahí inmediatamente se para.

La ruptura está orientada a generar cambios en las masculinidades y feminidades; afirmar la hipótesis que ser blandito no es malo y que una mujer podía tener el coraje de desarrollar un trabajo catalogado como masculino.

Relato de maestro: “Las situaciones dilemáticas como estrategia en la deconstrucción de género”

Desde el área de las ciencias humanas, no es muy difícil plantear situaciones que permiten realizar reconstrucciones; no sólo de género, sino de otra serie de conceptos ya establecidos. Desde mis prácticas en ciencias sociales los estudiantes son puestos en situaciones dilemáticas a partir de diferentes recursos didácticos: lecturas de artícu-

los sobre la temática de género, cine comprometido como, “Mi vida en Rosa”, “La sonrisa de la Mona Lisa”, “La letra escarlata”, “X,Y” y otra serie de videos educativos que me han permitido cuestionar desde un primer momento prácticas y formas de ser cotidianas que legitiman los esquemas de género, sabiendo que previamente deben reflexionarse y considerarse conceptos como género, identidad de género (LGBT) sociedad patriarcal, condición de género y sentir de género. Sin embargo, no es fácil romper estos paradigmas ya establecidos en sociedades como la nuestra, donde el sentido patriarcal está en todas partes, de tal manera que es necesario reiterar sobre contramemorias referidas a la red patriarcal que permitan su deconstrucción.

Relato de maestro: “El intercambio de roles de género”

Durante la semana de pacto por el tesoro, se adelantó la organización del cuidado del aula, a partir de cambio de roles estereotipados. Acordamos que los hombres decoraríamos el salón y haríamos los elementos de decoración en el tema de amor y amistad. Lavaríamos y trapearíamos y las mujeres nos colaborarían con entrar los pupitres cuando ya estuviera hecho todo. Lo que se observó fue la buena disposición de la mayoría de los niños, aunque unos tres definitivamente no participaron activamente, argumentando que les daba “oso”, puesto que en la casa no lo hacían.

3. Incertidumbres y fluctuaciones: hacia una pedagogía sin memorias de género



Las anteriores trayectorias subjetivas de maestros y maestras, sus narraciones, sus modos particulares de subjetivación, sus líneas de fuga, sus propuestas de deconstrucción del género en la escuela, permiten finalmente entrar en una discusión que presenta algunas claves hacia la configuración de una pedagogía post-género. Esta es una mirada que avanza pausadamente hacia la deconstrucción del sistema de género presente en las instituciones educativas y reflejado en una extensa red de poder que constituye

identidades normatizadas, instaurando sistemas perversos de diferenciación, como lo masculino y lo femenino, lo homosexual y heterosexual, lo marginal y lo socializado, lo normal y patológico, articulados a su vez con otros sistemas de disciplinamiento, como la etnia, la *raza* y la clase social.

Se habla de incertidumbre en este aparte que empieza a transitar hacia un discurso pedagógico, tomando en cuenta **que sobre esto no existen referentes precisos en la pedagogía moderna y, además, porque se trata de un campo poco explorado e invisibilizado por las prácticas escolares institucionales. En este sentido, se esbozan más adelante unas claves generales que no aspiran a convertirse en “modelo pedagógico institucional”; en lugar de esto, se busca generar movilizaciones y focos de resistencia que se constituyan en contra-memoria de las pedagogías que le apuntan únicamente a la racionalidad; estas miradas pedagógicas se juegan en lo micro y no en lo macro del sistema educativo instituido.**

Son claves pedagógicas configuradas en el “tartamudeo” (Deleuze, 1980), en tanto que se avanza por un camino desconocido que potencialmente puede enriquecer la escuela. Deleuze, autor que se recoge en este concepto de tartamudeo, plantea que la territorialización no avanza en el hablar fluido, con seguridad, sino en el tartamudeo. Este autor le da un sentido distinto a este concepto; es moderación, asombro frente a lo desconocido, espacio para lo diferente. Es entender que en cualquier encuentro se puede encontrar un enriquecimiento, pero sólo en la medida que no se esquematice el acontecimiento. El tartamudeo es diferente a la arrogancia, a la absoluta seguridad que expresan las pedagogías ancladas en una visión racional y mayoritaria, de tal forma que el titubear se convierte en táctica para no caer en la reproducción de modelos culturales y en las lógicas del sujeto.

3.1. Primera clave: Configurar conceptos que reflejen pedagogías sin memoria de género

Plantear una pedagogía post-género, implica en primera instancia abordar el concepto de emergencia de la diferencia que remite a la constitución de una nueva cultura escolar sin memoria de género, atravesada por subjetividades de hombres y mujeres que desde sus maneras de vivir, trazan una tendencia pedagógica deconstructiva del género que *contamina*

la escuela y desestabiliza la normatividad y la regulación que define al sujeto, dicotómica y esencialmente como masculino o femenino.



Se nombra la *contaminación* como proceso que desterritorializa la estratificación de la realidad escolar. La sobre-estratificación que viven las instituciones educativas en Colombia, se orienta a capturar toda energía libre o línea de fuga que aparezca, en tanto que éstas —para mantenerse un orden establecido— deben ser inmediatamente codificadas y encerradas en un círculo de significaciones dadas. La contaminación como contraestratificación, actúa no desde la razón y los códigos morales (manuales de convivencia, reglamentos, PEI, planes de aula), sino desde los encuentros, los cuerpos y las pasiones contenidas en las subjetividades.

***Deconstrucción afirmativa de la diferencia:
Centro de una pedagogía sin memorias de género***

Este concepto —deconstrucción afirmativa de la diferencia— plantea que no es posible desestabilizar en forma apresurada identidades consolidadas de género, sin antes generar procesos educativos que lleven a los sujetos escolares a construir una localización política desde la cual puedan hablar y al mismo tiempo hacer el duelo por el antiguo contrato socio-simbólico y por los rituales de identidades únicas de hombre y mujer. Esta localización política implica experimentar posi-

tivamente la diferencia, proceso que permite la emergencia de una cultura escolar que marca nuevos órdenes de sentido, donde las subjetividades se asumen como efímeras e inestables, en contra identidades de género sedimentadas y consolidadas.

3.2. Segunda clave: Subjetividades blancas, o el foco de crítica de las pedagogías post-género

La pedagogía post-género se inscribe en un planteamiento crítico y alternativo respecto de una red cultural homogenizante que caracteriza el capitalismo postindustrial y que hace circular poderes múltiples constitutivos de subjetividades gobernables, desde los cuales se plantean nuevos códigos de exclusión de mujeres y hombres.

La crítica es, entonces, a las nuevas formas de subjetivación que circulan en los espacios institucionales de la escuela, las cuales no tienen un ostensible objetivo de subordinar y dominar (poderes negativos/restrictivos) sino de crear subjetividades receptivas y comprometidas con las propuestas patriarcales (poderes positivos/constitutivos), estableciéndose desde allí exclusión de subjetividades que se sitúan en el margen.

Este poder positivo se despliega en dos superficies: a) dimensión instituida, porque sostiene un particular orden cultural, legal, político, social; b) dimensión constitutiva, porque crea subjetividades, fundando los sujetos patriarcales (hombres y mujeres) que necesita para sostenerse y además actúa a través de sus cuerpos. La crítica desde las pedagogías sin-género, no es a un inexistente poder central represor, sino a un poder que, aunque se presenta en “positivo”, actúa en forma sutil, reiterada, ritualizada y multidireccional, constituyendo una red que se afianza en los cuerpos y las conciencias de las personas.

El ideal social es estar inserto en estas redes de poder y no estar excluido hacia los márgenes; para esto, las personas, en un movimiento que no es muy consciente, se convierten en el lugar de la reiteración de condiciones establecidas, como es para el caso actual, la esquematización y dicotomía de los géneros, asumiendo un poder que las “empodera” desde la subordinación.

Lo anterior es una muestra de la fragilidad ética de la actual sociedad postindustrial, donde sólo se tiene el “poder”, cuando se obtienen aquellos objetos significados como altamente deseables por las actuales culturas mediáticas: el cuerpo perfecto para atraer y ser incluido en espacios sociales selectos, el dinero para comprar y ostentar, la sofisticación de las tecnologías, los objetos envidiables por otros que no los poseen; todo esto, como condición para encarnar esas anheladas formas únicas de ser mujer y hombre, que circulan en la dimensión instituida, central, mayoritaria, de la sociedad.

Este magma de significaciones que reflejan poderosas fuerzas únicas de ser hombre y mujer, están en todos los escenarios públicos y privados: en la familia, en la pareja, en la cotidianidad, en los espacios políticos, en los escenarios de participación, en los campos de la cultura y la educación, en los medios de comunicación, transmitiendo desde allí un poder que todos y todas desean encarnar. Contrasta con esta tendencia arribista, la resistencia encarnada por los potentes movimientos feministas de las décadas del 60 y el 70 de siglo XX que enmarcaron las reivindicaciones y la emancipación de muchas mujeres de esas épocas, incorporando procesos políticos que les permitieron constituirse como subjetividades críticas con claras localizaciones y posicionamientos éticos, desde los cuales repensaban el género asignado. Estos movimientos sociales que le apostaban profundamente a la hermandad y la reivindicación de derechos son reemplazados actualmente por una preocupante fuerza conservadora que ha penetrado con mucho impacto las instituciones educativas, conformando una red cambiante que atrapa a las subjetividades en cuerpos representantes de las feminidades y masculinidades posmodernas, donde se intensifica la estética de lo “blanco” (Braidotti, 2004) y los cuerpos “perfectos” que exacerbaban el racismo, el sexismo, la desigualdad social, quedando muy poco espacio para los agenciaamientos y expansiones subjetivas que es precisamente la propuesta crítica y política de las pedagogías post-género.

***La deconstrucción de los cuerpos blancos
El manifiesto crítico para una pedagogía sin-género***

El enunciado crítico se inicia afirmando que la subjetividad de cada mujer y cada hombre, se constituye al interior de una red patriarcal,

atravesada por el modelo de feminidad y masculinidad blanca, de tal manera que una gran mayoría de mujeres y hombres generan una relación de complicidad subjetiva con un modelo de lo blanco, en tanto que extraen un poder de él.

Son subjetividades que exhiben un poder otorgado a partir de la identificación con este arquetipo de "lo blanco" que se constituye en el poderoso "sujeto mayoritario" (Deleuze y Guattari, 2002), por oposición a las subjetividades de margen. "Lo blanco" deja de ser un concepto étnico, para transformarse en el símbolo de poder de lo instituido, alimentado por la cultura mediática, los espectáculos, la biotecnología y las cirugías estéticas.

Es esta "feminidad y masculinidad blanca" la que actúa desde las notas de farándula de los noticieros, los cuerpos de los reinados de belleza, la perfección corporal de las pasarelas de la moda, la constitución anoréxica de las modelos y actrices de cine, las masculinidades fabricadas en los gimnasios, en el culto al cuerpo, a las marcas, al dinero y el éxito. Todas estas son performances que constituyen propuestas estéticas que atraviesan las subjetividades de las mujeres y hombres de la época.

El estatuto crítico de esta pedagogía, surge de su articulación con posturas políticas del feminismo de la diferencia sexual (Braidotti, 2004) que actualiza posicionamientos éticos y responsabilidades sociales respecto de la formación de las nuevas generaciones; el feminismo de la diferencia sexual concibe lo político como subversión del orden patriarcal a partir de la constitución de nuevos sentido de existencia que expanden las subjetividades y se despliegan como sensualidad vitalista plasmada en los cuerpos.

En este sentido, cambia el campo de análisis y la óptica del feminismo, en tanto que recoge un concepto de diferencia que no enfrenta a mujeres y a hombres, sino que constituye la particular forma como cada mujer y cada hombre va zigzagueando a través de la potencia de su subjetividad, en clara oposición al poderoso género instituido.

Hablar de potencia subjetiva, implica visibilizar otra concepción de poder a lo ya planteado y referido a poderes restrictivos, instituidos y constituidos. Así como se constituyen subjetividades de mujeres y hombres que apuntan sus trayectorias vitales hacia los lugares de poder instituido y hacia la posesión de objetos valorados culturalmente, también se constituyen subjetividades de margen y resistencia, hechas de memorias diferentes a las mayoritarias y encargadas de inventar otros cuerpos y otras estéticas diferentes a “lo blanco”

La concepción de margen, no quiere decir que todos aquellos grupos humanos que históricamente han sido relegados (afros, mujeres, homosexuales) poseen por su sola existencia un componente trasgresor y transformador. La vivencia de la exclusión por sí misma, no garantiza la expansión y la potencia subjetiva. Esta requiere un posicionamiento político que lleva a la deconstrucción de las identidades asignadas y la producción de nuevas figuraciones de mujer y hombre interconectadas en el imaginario social contemporáneo.

Por esta razón, en esta mirada pedagógica que apunta a la constitución de subjetividades aliadas con la diferencia, es importante entender que en los contextos escolares no sólo circulan subjetividades instituidas, sino también subjetividades de resistencia ubicadas en los márgenes de lo institucional, que impactan la escuela, aunque estén invisibilizadas; en esta dirección, una táctica inicial en este tipo de experimentaciones pedagógicas post-género, es precisamente enfocarla y visibilizarlas, para reconfigurar prácticas que por oposición a lo blanco/instituido, han caído en el campo de lo desviado, monstruoso e impensable.

Este enfoque de subjetividades invisibilizadas tiene una gran importancia en las pedagogías post-género, en tanto que son precisamente estas subjetividades las que provocan dislocaciones en la cultura escolar y las que se quieren rescatar, en la configuración de nuevas formas de comprender lo pedagógico. Se trata de enfocar actuaciones de sujetos que no están aliados con lo blanco mayoritario, sino con lo mutante, para rescatar trayectorias vitales que pueden ir configurando pedagogías ciegas al género.

3.3. Tercera clave: Subjetividades de resistencia o el resquebrajamiento de las identidades de género normalizadoras

Tomando como base que la pedagogía post-género no se estructura desde principios de racionalidad, sino que se sostiene desde las fuerzas afectivas y desiderativas que le imprimen los sujetos a sus cuerpos, es claro que estas movilizaciones y contra-memorias que configuran esta forma de ver la pedagogía, deben buscar fundamentalmente impactar las subjetividades de los agentes escolares.

Por esta razón, es importante articularle a este pensamiento pedagógico, una visión política y ética, orientada a la constitución de *subjetividades de resistencia*, las cuales no son entendidas desde la confrontación y la oposición, sino desde la transmutación de los individuos respecto de las identidades de género asignadas, que los lleva a transitar por el lugar de lo no dicho y lo no significado.

Política corporalizada y subjetividades de resistencia

La política corporalizada y ejercida como resistencia respecto a lo instituido, puede nombrarse como un eje de la pedagogía post-género, en tanto privilegia la fuerza afectiva y la apertura de sentido para los sujetos escolares. Se aspira a constituir mediante procesos pedagógicos de develamiento y visibilización, “cuerpos libres” de códigos culturales dicotómicos y esencialistas, que trasmuten las subjetividades y deconstruyan los códigos falocéntricos que constituyen la dimensión institucional de la escuela.

Las “subjetividades de resistencia” deconstruyen las identidades normalizadoras inscritas en los contextos educativos, en tanto que plantean procesos de resistencia con altísima intensidad afectiva que constituyen una contramemoria —expansión de una subjetividad que se asoma al vacío y a lo indecible— que se resiste al sistema fálico/patriarcal y al cierre de sentido implícito en las identidades generizadas.

La ampliación del sentido de vida —contrario al cierre del sentido de vida— no tiene una connotación de perfección moral, siempre refe-

renciada desde códigos culturales, sino una posibilidad de mujeres y hombres, dada a partir de la estética del encuentro, de los acontecimientos y de los afectos con los que se conectan, además de las nuevas formas de pensar que se entretajan a partir de los territorios por donde transitan. La ampliación subjetiva, según Deleuze, surge de lo que conviene al cuerpo, y lo que conviene es siempre lo que amplía la vida y la potencia y que le permiten al sujeto borrarse, experimentar y ser nómada.

El anterior planteamiento, que disecciona la intención inscrita en la con-tramemoria de la pedagogía post-género —subjetividades de resistencia/transmutación de los cuerpos/ampliación de las subjetividades— refleja, además, los componentes que están presentes en una propuesta didáctica: estética del encuentro, formas de pensar divergentes, acontecimientos, afectos y sensorialidades.

En esta dirección, la pedagogía post-género debe asumir el reto de proveer didácticas de hondo significado afectivo, donde se configure el encuentro de alumnos y alumnas con lo extraño, con lo que subvierte, enfrentando desde estas prácticas los límites de las pedagogías centradas únicamente en la adquisición de ideas que soslayan el compromiso ético y político de constitución de subjetividades “otras”. Es importante para esta pedagogía, innovar desde dimensiones desiderativas y afectivas, materializando estos campos en propuestas didácticas que coinciden en los cuerpos y que establecen lo deseable y lo bueno para los actores educativos.



4. Anotaciones didácticas para una pedagogía post-género



Unas didácticas que le apuesten a pedagogías post-género, deben centrarse en aquellos focos de resistencia que, aunque no se nombran ni se desarrollan, sí están afectando la organización escolar, el currículo y la denominada relación maestro-alumno. En esta dirección, es importante enfocar y crear escenarios para la imaginación, la espontaneidad, la relación emocional y el tono afectivo de la interacción, además de otras formas de pensar que no pasan necesariamente por lo racional y que están implícitas en el juego, el arte, la experimentación, la metáfora, el humor, y que permiten la expansión de las subjetividades y la emergencia de realidades que están más allá de las instituidas.

Lo específico en esta mirada pedagógica, es la apuesta por didácticas que lleven a los sujetos escolares a transitar más allá del género. Lo importante no es ser masculino o femenino, en correspondencia directa con ser hombre o mujer. No es consolidar una forma única, ancestral, de hombre y mujer; es transitar por las diversas posibilidades de actuar como hombre o mujer. Es “mujerear” u “hombrear”, desestabilizando representaciones rígidas de género y posicionándose en una diferencia sexual fluida y múltiple, desde la cual se difuminan los contornos rígidos de la identidad.

En esta dirección, como conclusión de este proceso investigativo, se proponen, a continuación, líneas pedagógicas mutantes, configuradas desde didácticas que se alían con lo extraño, lo imprevisible y lo transito-

rio, y que alientan a los alumnos y alumnas a la experimentación subjetiva y la vivencia del riesgo. Se provocan escenarios y circunstancias que tienen como referente personajes, actuaciones y ordenaciones mutantes y en metamorfosis, en tanto que estas figuras marcan un horizonte político y un lugar simbólico y social desde el cual pueden hablar los/las estudiantes.

4.1. Primera línea mutante: pensar desde la diferencia

Esta línea enfoca una forma de pensar que se inicia estableciendo lo que no es: *no es un pensar racional*; nombra entonces, un pensar que ocurre en la diferencia y que se orienta a visibilizar la diferencia, y como tal, recurre a procedimientos enraizados en la imaginación, la emoción, el humor, el ingenio, la improvisación. Esta forma de pensar implica constituir subjetividades con oídos y ojos entrenados para recoger la armonía de la diferencia, inscrita en los microespacios escolares y distanciarse de las conciliaciones y sobre-estratificaciones establecidas en los currículos, normas y proyectos institucionales.

Esta forma de pensar no es representacional, sino figurativa, o sea, constituida de afecto, deseo e imaginación y, además, es un pensar crítico-localizado, que analiza el poder en su sentido restrictivo y potenciador. En esta dirección, didácticas que enfatizan en esta forma de pensar, no están destinadas únicamente a embellecer con metáforas la realidad; se orientan principalmente a crear resistencias respecto de identidades generizadas que circulan en las escuelas y a resaltar otras formas de existir, como mujer y hombre.

Intención didáctica

Enfocar los sonidos singulares que deconstruyen el género y que se esconden en los discursos y las prácticas instituidas.

Procedimiento: pensar en la diferencia	
Deconstrucción de esquemas referidos al género, la elección sexual y el sexo biológico.	Cine alternativo: muestra personajes que confunden y deconstruyen los roles de género, las elecciones sexuales y los determinismos biológicos.
Enfoque a la cotidianidad de la escuela, donde se le asigne un nuevo sentido a las transgresiones de hombres y mujeres respecto del género establecido.	Enfoque de casos críticos: ocurridos en la escuela o referidos por los alumnos desde su cotidianidad. La técnica debe inducir tres movimientos: enfocar, señalar y ampliar las diferencias, de tal manera que mediante la reiteración de casos diferentes se convierta en un imperativo la escuela de cada diferencia y la sustracción de la tiranía de la significación y la homogenización.
Enfocar la integración de opuestos que surge en el chiste y la fractura de significaciones culturales que puede emerger de ellos.	Comprensión de opuestos: a partir de la investigación de los elementos presentes en los chistes que surgen en la cotidianidad del aula: la inocencia perversa, la risa seria, la carcajada en la tragedia, el animal sabio, el loco inteligente, el sentido idiota, el santo pecador, el dios humano.
Enfocar la utilización del chiste en la reproducción cultural de significados de género y elección sexual	Análisis de los elementos discursivos que apoyan esquematismos de género y elección sexual: chistes, cine, noticias, telenovelas, personajes de la vida nacional.
Inducir la sospecha sobre los diferentes órdenes culturales que constituyen los esquematismos hombre-mujer. Confundir el código cultural generizado y deteriorar la consistencia de la cultura fálica patriarcal.	Utilización de la parodia: no se crea un nuevo texto, o una práctica alternativa; la parodia repite las sujeciones de hombres y mujeres, y, en esta repetición, genera una desafección simbólica respecto del código, en tanto que a fuerza de ser repetido, termina por emerger el sentido de sujeción. Juego de roles, dramatizaciones, proyección de películas y telenovelas donde el esquema de género esté muy marcado.
Enfocar figuras mutantes que crean otra subjetividades y estallan las dicotomías: masculino/femenino; animal/humano; natural/artificial Estas figuras no sólo nombran lo monstruoso, sino subjetividades que tienen la potencia para actuar, ser y estar en planos y posiciones múltiples.	Análisis sobre las mutaciones subjetivas: se toma como referente las actuales criaturas del cine de terror y de ficción que confunden lo humano, lo animal, la máquina, lo masculino, lo femenino: Alien, Dune, Terminator, La Mosca, Metrópolis, Crepúsculo, Matrix, entre otras.
Señalar subjetividades que esfuman y difuminan los esquematismos de género, legitimando la existencia de lo clarooscuro o la identidad de los opuestos implícito en las múltiples formas de existir como hombre o mujer.	

4.2. Segunda línea mutante: vivenciar los acontecimientos

El acontecimiento, como se planteaba anteriormente, tiene la posibilidad de generar transformaciones subjetivas o mutaciones en la manera de sentir, en la medida que son instantes extremos, de alta intensidad que remueven profundamente la identidad consolidada del yo. En este sentido, es un recurso importante para ser implementado en una pedagogía que busca precisamente afectar en forma profunda las subjetividades de cara a las deconstrucciones de género.

Intención didáctica

Revivir memorias y marcas de género dejadas en los cuerpos, en referencia a un pasado vivido individual o colectivamente.

Revisitar la emergencia de trayectorias subjetivas movilizadas por los alumnos y alumnas; sus luchas, sus fuerzas, que dieron lugar a equilibrios momentáneos y que dejaron marcas en los cuerpos.

Para darle un mayor sentido didáctico al acontecimiento, se presenta a continuación un esquema estructurado en tres trayectorias que intentan ilustrar la forma como se puede abordar el acontecimiento, en referencia a las profundas movilizaciones subjetivas que engancha a partir de su aparición:

Procedimiento: El acontecimiento desde las memorias personales	
<p>Reconocimiento del acontecimiento:</p> <p>Se presenta inesperadamente: genera un profundo impacto personal o colectivo. El evento desgarrar el equilibrio de la persona y toda la cotidianidad queda en suspenso. Son eventos de dolor o de goce extremos.</p> <p>Genera otra relación con el tiempo: se cambian referentes y significados. Hay otra forma de vivir el tiempo en referencia al evento vivido.</p> <p>Estado afectivo muy complejo: sensación de estar fuera de control, tristeza, miedo, perplejidad, exaltación, desdibujamiento de todo lo que ocurre.</p>	<p><i>Inducción del acontecimiento:</i> mediante ensueños dirigidos se lleva a cada persona a revivir situaciones impactantes en su vivencia de hombre o mujer. Se trata en general, de inducir estados de alta intensidad afectiva, para que emerja el acontecimiento.</p> <p><i>Afirmación del acontecimiento mediante la expresión:</i> revivir el acontecimiento mediante la escritura alfabética, la pintura, la escultura, la danza. Este es un trabajo colectivo.</p> <p><i>Elaborar la vivencia del acontecimiento en un diario:</i> cada alumno y alumna debe llevar un diario que va mostrando los focos de vida referidos a sus deconstrucciones de género, e iluminados desde la afectividad implicada en su encuentro con el acontecimiento. Se puede dar una socialización voluntaria de los diarios.</p>
<p>Integrar el acontecimiento a la subjetividad:</p> <p>Cuando el acontecimiento ha impactado fuertemente la subjetividad, pero no se ha integrado a ella, adquiere un carácter repetitivo y siempre regresa, en los recuerdos y los sueños de la persona.</p>	<p><i>Inducir procesos de memoria:</i> la memoria sobre las marcas de género se induce mediante procesos de revisitación subjetiva. Esto puede dar lugar a procesos de expiación de culpas y de reelaboración personal.</p> <p>Se puede trabajar a partir de la socialización de sueños, la inversión de roles, la escritura, el sociodrama. Se trata de volver sobre el evento, narrarlo, recuperar recuerdos, explorar y significar emociones y percepciones, comprender los efectos de las marcas pasadas en el presente, ensayar nuevas maneras de actuar</p> <p>Elaborar la vivencia en el diario.</p>
<p>Desubjetivarse a través del acontecimiento:</p> <p>El acontecimiento, sea de dolor o de goce, se constituye en parte de la fortaleza subjetiva, en la medida que se olvida su efecto reiterativo. Hay un cambio en el sentido de la vida misma, en tanto que se le da otro sentido a la experiencia y se le asume como otra marca que deja su huella en el cuerpo y traza trayectorias y líneas de fuga.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexiones sobre la alegría y el dolor como facetas de la subjetividad. • Análisis de situaciones de alta intensidad afectiva que llevan a la mutación de la subjetividad de hombres y mujeres, a través de los sentidos y las emociones. Se destaca la dimensión fuertemente afectiva, no racional, que puede llevar a la transmutación del sujeto. • Análisis de situaciones de borde vividas por hombres y mujeres, donde se transmutan valores y costumbres que eran referentes para la identidad de género de la persona. La subversión del orden y la vivencia del riesgo y la incertidumbre, genera la expansión subjetiva. • Lectura de diarios donde se resaltan los procesos de desubjetivación, no a partir del evento en sí mismo, sino del mundo posible que se visualizó a partir de él, de las posibilidades de vida que el encuentro hace emerger.

4.3. Tercera línea mutante: trabajando desde el cuerpo

Se plantea una didáctica dirigida a subjetividades corporalizadas, porque es precisamente el cuerpo, el espacio donde se ubica la fuerza de-

seante de la sexualidad y la potencia subjetiva, o donde reside la violencia simbólica que atrapa el deseo en un género y una sexualidad impuesta.

En este sentido, y como vía exclusivamente didáctica, se van a diferenciar en este texto, dos memorias de cuerpos:

- *Cuerpos normatizados* de hombres y mujeres que exhiben marcas muy claras de género, enraizadas en las estéticas mayoritarias de cuerpos caros y bien cuidados, acordes con la corporalidad blanca; esta opción identitaria la expresan en su estilo personal, la indumentaria, las posturas corporales y los tonos de voz, los gustos, entre otros. Estos son cuerpos constituidos únicamente como superficie corporal, como exterioridad. Actúan de cara a los códigos morales establecidos en la dimensión instituida y a la necesidad de ser incluido, sin que existan procesos de desubjetivación, desde los cuales se elaboren deconstrucciones de género.
- *Cuerpos mutantes* que rompen con la exacerbación de lo blanco. Son cuerpos abiertos al acontecimiento, o sea, al encuentro con múltiples rostros, paisajes, realidades y lenguajes. Son los cuerpos que son excluidos con mucha frecuencia en las instituciones educativas, porque no llevan la marca del género o la elección sexual instituida y en esta medida recrean las nuevas estéticas corporales, constituidas en la diferencia.

Intención didáctica

Visibilizar el cuerpo, como dispositivo de articulación de una pedagogía que se distancia de la razón como único canal para abordar el problema de la formación de sujetos. El cuerpo no es fisiología, sino expresión de la vida de cada persona y fundamentalmente manifestación de su subjetividad.

Conferirle un horizonte político a las pedagogías post-género, a partir de una vigilancia sobre el sentido asignado a las corporalidades de alumnos y alumnas: cuerpos sobreexpuestos, alimentados por la biotecnología y conectados directamente con la corporalidad blanca y cuerpos mutantes que, aunque se sitúan en las fronteras entre lo natural y lo artificial, en las estéticas de lo monstruoso, lo horroroso, o lo divergente, tienen la posibilidad de constituir cuerpos emancipados.

Procedimiento	
Cuerpo: inconsciente, cultura, afecto y emociones	
<p>Tonalidades afectivas: cada sujeto tiene una forma particular de relacionarse con el mundo, desde sus fuerzas afectivas inconscientes -creadoras y no represoras- que emergen como potencia subjetiva y que se inscriben en cada cuerpo.</p>	<p>Se trabaja a partir de técnicas que engloban procesos afectivos y fortalezas subjetivas, sin hacer diferenciaciones de género.</p> <p>Reconocimiento de emociones: se propone un trabajo a partir de emociones que emergen en situaciones particulares de la vida y en relación con acontecimientos significativos. Para esto, se presentan diversos estilos en las formas de expresar el dolor, la ira, el miedo, la alegría, en las relaciones cercanas.</p> <p>Vivir y elaborar procesos afectivos de reconocimiento, apego, separación, mutualidad, responsividad: se realiza a través de juegos que enfatizan en contactos visuales y corporales, estímulos auditivos, danza emocional, compartir sentimientos, conexión y separación.</p> <p>Trabajar con las fortalezas subjetivas: inducir contextos ceremoniales que inducen la emergencia de símbolos, metáforas, imágenes, que representan elementos psíquicos internos que se traducen en fortalezas subjetivas.</p>
<p>Las nuevas morfologías y las tecnologías: Relación de los cuerpos con las máquinas que, al entrar en los cuerpos, los moldean (biotecnologías) y los expanden (tecnologías).</p>	<p>Discusiones: los ejercicios deben ir precedidos de discusiones alrededor de los cuerpos que se imponen dentro de un nuevo orden social de géneros, fundado en la sobreexposición de femineidades y masculinidades blancas. Es importante que los alumnos y alumnas tomen postura frente a la utilización de biotecnologías, dietas, cirugías estéticas, tecnologías en el moldeamiento y expansión del cuerpo.</p> <p>Campañas y utilización de medios comunicativos que inicien procesos de deconstrucción de los cuerpos anoréxicos y bulímicos que se imponen como ideal de cuerpo femenino. Igualmente, fomentar divulgaciones donde se constituyan nuevas estéticas de cuerpos de mujeres basadas en la diferencia. Utilización de lemas como: "No es necesario que todas seamos iguales a las modelos de las pasarelas y las reinas de belleza".</p> <p>Vivencia, reconocimiento y aceptación del cuerpo: organizar sesiones de comunicación no verbal y de danzas -personales, grupales y en parejas- donde se refleje el cuerpo en sus diferentes movimientos, posturas, expresiones faciales, posibilidades, resistencias, formas de expresar emociones, entre otras.</p>
<p>El nuevo estatuto social y cultural del cuerpo: se refiere a la inclusión o exclusión cultural dada a partir del cuerpo; éste está actualmente en el centro de las relaciones de poder y de las exclusiones estructurales de la cultura.</p> <p>Se reconocen como marcas incluyentes algunas dimensiones del cuerpo que portan un sello de exclusividad, dado en las posturas corporales, los estilos relacionales, la indumentaria, el tono de voz, todo esto, además, atravesado por otras marcas de inclusión o exclusión, como el género, la clase social, la etnia, la edad, la elección sexual y la nacionalidad.</p>	<p>Discusiones y foros: fomentar en el colegio la adquisición de una postura crítica respecto de las nuevas exclusiones culturales. Es importante mostrar cómo la exclusión en el nuevo ordenamiento del mundo no está únicamente referida a la clase social, y de qué manera el "cuerpo blanco" se alía con estas nuevas exclusiones culturales que recogen, además, variables de género, etnia, raza, elección sexual, estilos de vida y nivel de ilustración.</p> <p>Encuentros y cine foros: analizar eventos de orden nacional y mundial, relacionados con estas exclusiones surgidas en los nuevos ordenamientos sociales y culturales; reconocimiento y avances de los nuevos movimientos sociales y las propuestas contraculturales, análisis de los nuevos feminismos, ejercicios que recojan las nuevas discusiones de ciudadanías y políticas del cuerpo.</p>

4.4. Cuarta línea mutante: las nuevas estéticas de mujer y hombre

La estética, en este planteamiento pedagógico, es una vía fundamental hacia la construcción de nuevas formas de pensar y sentir que surgen a partir de subjetividades de margen y resistencia de hombre y mujeres.

Estética y relación de aprendizaje en una pedagogía post-género

En este sentido y en referencia a las nuevas formas de pensar, se habla de un conocimiento incierto, inestable, no reversible, opuesto a la Verdad, en tanto que esta Verdad, escrita con mayúsculas y con pretensión universalista, es el producto de un ejercicio cognitivo que encubre las fuerzas vitales de la realidad y la capacidad humana de pensar, de forma distinta a la lógica, o sea, de imaginar.

Este planteamiento estético que está en la base del conocimiento producido a partir de esta mirada pedagógica, establece una estrecha articulación entre una teoría del conocimiento y una concepción de subjetividad, o sea, este conocimiento pedagógico de ruptura, está mediado por una subjetividad que se aventura a vivir la vida en su mayor nivel de intensidad afectiva.

Esta subjetividad aparece representada en hombres y mujeres —maestros y maestras— que, de acuerdo con Nietzsche, encarnan el “espíritu libre” que no se identifica con los ideales y valores propuestos por los grupos mayoritarios instituidos en los contextos educativos, en tanto que poseen una potencia subjetiva que les permite mirar la realidad en todas sus incógnitas, sus pasadizos, sus quiebres, su claroscuro, y crear un conocimiento pedagógico “que como una obra de arte se hace a sí misma”. Es un conocimiento que deconstruye las certezas y crea alianzas con el azar, encarnado en subjetividades con capacidad para gozar lo incierto, lo contingente, lo fugaz.

El giro de esta tendencia pedagógica, sostiene que la relación de aprendizaje no es una relación enteramente cognitiva; en este sentido, es bien improbable que se presente la deconstrucción del género, en situaciones de aprendizaje marcadas por visiones cognoscitivas, ya que

esto sólo es posible desde una experiencia estética de alteridad. La relación de aprendizaje en una pedagogía sin género, se expresa en la conexión intersubjetiva que permite que las subjetividades marchen en múltiples direcciones —impensadas, imprevistas, insospechadas— en un proceso de transformación y resistencia.

Testimonio de maestra:

Aquí, me quiero referir, a la pregunta sobre mi manera de relacionarme con las personas en la escuela. Es una manera esencialmente afectiva, respetuosa del dolor, más allá de la diferencia que puede ubicar a las personas en bandos. Esto no es una situación de políticas públicas, de teorías pedagógicas, de derechos de los niños y niñas... esto suena muy lejano frente a las situaciones de exclusión, de pobreza, de desamor, de los niños de nuestras escuelas. Mi experiencia me habla que hay que tener otro lenguaje para entender lo que está pasando en la educación. ¿Quién me explica a mí, cómo hablarle a una niña violada, a un niño, que le han matado los padres en la guerra, a jóvenes que viven la exclusión y la delincuencia? Yo he aprendido que la manera de hablarle a los jóvenes es desde su vida misma. La forma como le hacen frente al sufrimiento; hablar desde sus propios razonamientos para que me tengan credibilidad.

La relación pedagógica, como muy bien se plantea en el testimonio anterior, se da entonces desde la intersubjetividad y no desde el código social; en esta medida está orientada éticamente y puede coincidir (o no coincidir) con los códigos morales generizados (lo permitido, lo prohibido) de ciertos grupos. La relación pedagógica debe ser una práctica vital que lleva a los individuos a operar transformaciones en sus propias vidas.

Intención didáctica

Contribuir a la constitución de otras formas de subjetivación de mujer y hombre, a partir de procesos intersubjetivos, implícitos en la relación de aprendizaje que deconstruyen las identidades generizadas que circulan en los currículos, los planes de aula, los textos escolares.

Proponer en los colegios nuevas imágenes de mujer y hombre, a partir de la circulación de figuras híbridas que, como el cyborg (Haraway, 1991) —criatura mitad máquina y mitad humana— desequilibren la subjetividad instituida en la escuela, en tanto que desdibuja las distinciones categóricas entre lo humano y la máquina, la naturaleza y la cultura, lo masculino y lo femenino, nombrando un mundo no dualista y pos-género.

El cyborg y la deconstrucción de identidades generizadas en la escuela

Figuras como el cyborg, son las llamadas a deconstruir las “feminidades y masculinidades blancas” y a desestabilizar las pedagogías con sesgos patriarcales y fálicos inmutables, en tanto que se apela a figuras que esquivan la finalidad institucionalizada de lo femenino y lo masculino; el cyborg, al contrario de otras figuras que enfatizan en las marcas de género (como ejemplo, la barbie), tiene mucho de indefinición y vaguedad identitaria. La imagen representa un ser joven (que puede ser el o ella) y no una subjetividad madura atrapada en las líneas instituidas del género; es una subjetividad de resistencia que se juega entre lo estético y lo ético, proponiendo una forma de pensar crítica que deconstruye imágenes de mujeres y hombres canibalizados por las nuevas tecnologías y sostenedores del actual capitalismo posindustrial.

Las subjetividades blancas sedimentadas e imbricadas profundamente en las mentes de todas las personas, son interpeladas por el cyborg, en tanto que plantea la cuestión de un individuo sin género y sin los patrones de belleza actuales; además, encarna una subjetividad que forma parte de un momento histórico donde impera la globalización y la dominación tecnológica.

En esta medida, el cyborg, como instrumento pedagógico, representa la subjetividad atópica, o sea, aquella que aunque no está totalmente visible en la escuela, comienza a emerger por los intersticios que resquebrajan la institucionalidad del aparato educativo.

Lo que se busca con la utilización de estas nuevas figuras de hombre y mujer, es la emergencia de subjetividades mutantes de maestros, maestras, jóvenes, niños y niñas que actualizan la fuerza heterogénea de lo monstruoso, significando, de esta manera, la diferencia vivida creadoramente y las múltiples conexiones de una subjetividad nómada, compleja e internamente contradictoria.

Testimonio de maestra:

Mi vida de mujer, en las relaciones sexuales y afectivas, fue siempre muy compleja. A los 25 años decidí que el mundo que yo quería vivir, era un mundo sin hijos; yo decidí no tener hijos. Aunque conocí a un hombre muy interesante, amoroso, querido, que me dijo: “por qué no te vienes a vivir conmigo, yo quiero que tengamos hijos, envejecer contigo, tener una casa para los dos”. Yo le dije que yo había caminado otros senderos y aunque le amaba profundamente, había descubierto mi propio camino, había vivido históricamente de otra forma. Yo quería tener mi propia historia y sentía que no podía vivir permanentemente en un mismo lugar. Es que me parece que la convivencia personal, la física, la emocional, es una lucha de poder, siempre. Hay un intento de controlar al otro, de no dejarlo avanzar, y yo era en ese momento esa mujer que quería abrir camino, que quería ser escuchada. Yo no sentía garantía, quedándome en un mismo lugar para convertirme en una mujer conveniente a los modelos económicos, a los modelos políticos, el tipo de gobierno imperante. Yo siempre he estado en el margen.

En esta dirección es importante que desde la pedagogía post-género, se instauren e implanten imágenes que recorran la escuela y provoquen los deslizamientos de estas identidades blancas hiperfeminizadas o supermasculinizadas y metrosexualizadas (cuerpos bellos, limpios y eficientes), descubriendo las potencias de las otras subjetividades (tercermundistas, desposeídas, violentadas, excluidas) que Haraway llama la “promesa de los monstruos”.

Hablar de vías estéticas en la pedagogía, es llevar a la educación a aliarse con el inconsciente —que es potencia e imaginación— para darle existencia creadora a lo monstruoso, a lo delirante, que no se nombra en el nivel instituido de la escuela.

Procedimiento: la promesa de los monstruos o la deconstrucción de las subjetividades blancas

<p>Creación de un dispositivo pedagógico sin género, encarnado en "figuras monstruosas e híbridas" que subvierten y deconstruyen códigos culturales referidos a las "identidades blancas".</p>	<p>Esta figura o figuras que interpelan la subjetividad institucionalizada en el colegio, debe ser creada colectivamente y convertirse en motivo de reflexión, argumentación y vigilancia ética y estética, para que cumpla su objetivo deconstructivo: ser la contrafigura de la estética subjetiva propuesta en los noticieros de farándula, los realitys, los concursos de belleza, las pasarelas.</p> <p>Construcción colectiva de una figura representativa de una subjetividad sin-género.</p> <p>Mediatización de la figura para hacerla circular en el imaginario de la escuela.</p> <p>Foros y discusiones sobre el significado que encarna respecto a otras formas de ser hombre o mujer.</p>
<p>Visibilizar mediante el dispositivo pedagógico -figura sin género- una forma de hacer política desde los afectos y los cuerpos, y desde la vigilancia ética.</p>	<p>La acción política corporalizada, vista en la perspectiva de transformaciones y posicionamientos subjetivos de hombres y mujeres que deconstruyen el género, se realiza a través de dos acciones:</p> <p>La parodia: repetir esquemas culturales de actuaciones de hombres y mujeres. Por ejemplo, el rol público y de proveedor de los hombres y el rol afectivo y privado de las mujeres.</p> <p>La metáfora: hacer circular figuras, como el cyborg que se constituyen en contramemoria de los esquemas de género.</p>

La política de la parodia

Son procedimientos intencionales y sometidos a vigilancia ética, que utilizan la repetición, la ampliación y la intensificación emocional, para generar transformaciones de las imágenes de hombres y mujeres. La estrategia de la repetición intencional, no es sublimar o legitimar un rol de género, sino hacerle perder su valor simbólico, en la medida que hay una denuncia latente en la repetición.

En esta dirección, la "política de la parodia", formulada y argumentada desde el "feminismo de la diferencia", plantea que hablar de parodia no implica decir que hay un original al que las identidades paródicas imitan. Por el contrario, lo que se parodia es precisamente el origi-

nal. Con la repetición/imitación se busca sacar a la luz lo diferente, que históricamente se ha presentado como incontrovertible y extrapolítico. La parodia de la mujer ama de casa, repetida y ampliada, termina por ser subversiva, al mostrar que no es natural y axiomática, sino performada. Los usos paródicos de la política ponen de manifiesto el carácter ilusorio de toda identidad como clausura ontológica y su condición transitoria. La parodia, como pensar (que es actuar al mismo tiempo) juega a confundir el código cultural y a deteriorar la consistencia de la cultura fálica patriarcal.

4.5. Quinta línea mutante: resquebrajar identidades de género

Esta línea se sostiene en una subjetividad que no es unitaria, en tanto que reconoce no sólo la dimensión consciente y correspondiente al ego o el autoconcepto construido socialmente, sino la dimensión inconsciente de cada sujeto, como escenario donde se constituyen las mutaciones y la creación de nuevas zonas de sentido. El inconsciente, no es el agujero negro de la neurosis y lo reprimido, *sino otra forma de relación* de hombres y mujeres con lo social y lo simbólico.

El inconsciente es el escenario donde emerge el *exceso de sentido* frente a los significados culturales, o sea, va más allá de lo establecido. Y es aquí precisamente donde se empieza a construir las subjetividades de resistencia que se quieren hacer circular en las escuelas, a partir de figuras y modelos que nombran otras formas de actuar como mujeres y hombres. Estas subjetividades son metáforas que analizan relaciones de poder y formas de dominación que habita a mujeres y hombres como sujetos sexuados.

¿Cómo se entiende el inconsciente?

El feminismo de la diferencia sexual, plantea una noción de inconsciente, como deseo/poder, muy ajustada a la versión deleuziana y de cara a la constitución de nuevas subjetividades y la deconstrucción de imaginarios falocéntricos. La concepción de deseo en este femi-

nismo, está referida a una energía psíquica potenciadora que resquebraja identidades instituidas, a partir de un inconsciente creador que actúa a través de una dinámica diferente a la que estructura la dimensión racional consciente del individuo. Se presenta entonces una tensión entre el vivir creador que procede de la energía psíquica del inconsciente y la dimensión simbólica, constituida desde la sedimentación cultural de los significados y las identidades. El inconsciente se reconoce como el escenario para la creación de nuevas “zonas de sentido”.

El inconsciente es otra forma de relación del sujeto con su entorno social-cultural, donde prima la creación y la imaginación. El inconsciente muestra que cada individuo tiene una forma particular de subjetivarse al interior de una red social de intercambios; sin embargo, esto no quiere decir que se estructuren identidades consolidadas o que el ordenamiento social tenga un carácter categórico e irreversible.

El poder social que es transitorio y precario, actúa a través de normas para configurar el inconsciente humano, pero sin determinarlo, puesto que siempre va a existir una dimensión de deseo y creación en el sujeto que va más allá de lo social establecido (un exceso de sentido) y está anclado en el cuerpo y en la expresión de los afectos (la tristeza, la alegría, la vergüenza, la depresión, la paranoia).

El deseo cobra forma en el cuerpo y aunque éste es configurado desde mecanismos de poder presentes en los modos de subjetivación de la cultura, siempre va a existir a través de la expresión del deseo y el afecto, una forma particular de relacionarse cada individuo con la norma social para su “fortificación, anulación o perversión”. En este sentido, no existen normas sociales y normas del inconsciente, lo que existe son formas subjetivas de vivir la norma social.

En esta versión, el sexo y el género se convierten en lugares simbólicos que se adoptan a partir de relaciones de poder, configurándose identidades a partir de restricciones que se experimentan como fijas. El sexo y el género marcan simbólicamente al cuerpo de mujeres y hombres, convirtiéndose esta marca en condición necesaria para que el cuerpo pueda significar, para que sea inteligible al interior de una cultura particular (Butler, 2002). Los cuerpos son inteligibles para la cultura, sólo en la

medida que se asuma la identificación dictada desde la dimensión de lo simbólico; de otra forma, pasan a ocupar lugares de margen.

Sin embargo, son precisamente las subjetividades de resistencia (subjetividades de la pedagogía post-género) las que muestran un fracaso para asumir esta posición generizada, en tanto que actúan no desde una lógica universalista, dicotómica y racional, sino desde la potencia creadora del inconsciente que muestra la inconsistencia y las fisuras de la estructura patriarcal, en cuanto a su pretensión de moldear identidades consolidadas y cerradas de género y sexo.

En concordancia con lo anterior, el feminismo de la diferencia, siguiendo a Deleuze, muestra cómo el deseo que reside en el inconsciente, implica también un sujeto pensante. Deleuze, a diferencia de Foucault, no evade la discusión con el inconsciente, al abordar el fundamento corporal de la subjetividad y la primacía en ésta, de la afectividad y el deseo. Hay una tendencia en el pensamiento deleuziano —que lo diferencia del foucaultiano— y que marca la centralidad del diálogo del feminismo de la diferencia con este autor, y es interés en mostrar subjetividades constituidas en una dimensión de deseo e inconsciente creador/rizomático (diferente al psicoanalítico). Se muestra en esta tendencia filosófica, que el inconsciente no es el teatro en el que siempre se representa la misma tragedia edípica, sino el territorio del delirio “fértil” que transgrede los límites simbólicos impuestos a las subjetividades y el lugar de la potencia de los cuerpos.

La discusión de Deleuze con el psicoanálisis, se enfoca a entender el deseo como potencia y no como carencia. El deseo psicoanalítico, según este autor, es un movimiento hacia algo que no se posee y su satisfacción implica tener aquello que falta. En la filosofía deleuziana se presenta el inconsciente como fábrica, y al deseo, como producción de conjuntos; el sujeto deseante fabrica y dispone elementos —construye su deseo— a través de imágenes que conforman una combinación de momentos, lugares, compañías, sensaciones, encuentros.

En la fórmula de Deleuze, el deseo es una disposición o concatenación de objetos a mundos posibles; lo que se desea es el mundo que evoca un objeto, y no el simple objeto, con lo cual las subjetividades logran conectarse con su propio delirio/deseo y no con los delirios de los otros.

Un ejemplo de deseo a través de otros, es la disposición de los consumidores a las imágenes publicitarias, de tal manera que el individuo comienza a delirar en forma enajenada, cuando cree que por comprar un objeto, se accederá automáticamente al mundo representado en él (mujeres, dinero, seducción). También, hay una suposición del deseo, cuando se asume una identidad asignada desde lo simbólico y se activan los deseos propios de ella (mujeres y hombres que actúan y desean de acuerdo con los roles genéricos de la cultura). Estas imposturas constriñen el sentido de vida, puesto que el deseo no surge de la potencia que permite el ensanchamiento del territorio.

Lo difícil no es, entonces, conseguir lo que se desea, sino desear, en tanto que implica la construcción del mismo deseo, del mundo adscrito a él, proceso que evidentemente hace jugar una instancia de imaginación que es el terreno del inconsciente. El deseo, no es un deseo confinado a la heterosexualidad y la genitalidad y tampoco interiorizado, como lo presenta el psicoanálisis; es, en el sentido de Spinoza —recogido por Deleuze—, pasión fundamental que se inscribe como afectividad y señala el centro del sujeto.

Intención didáctica

Incursionar en otras formas de relacionar a los jóvenes con los significados sociales y los procesos culturales generizados, a partir de visibilizar posibilidades personales que surgen de la dimensión inconsciente/creadora. Se trata de generar situaciones donde los estudiantes puedan enfrentar la creatividad que habita en su dimensión subjetiva inconsciente, encontrando sentidos que van más allá de los significados culturales.

Darles resonancia a los interrogantes que tienen los jóvenes sobre sus propias exclusiones de género, a través de procesos educativos que utilizan canales creativos que desestabilizan lo establecido, lo hegemónico, lo que se considera normal y legítimo.

Fomentar la escritura, la palabra, el teatro, referido a las memorias de cada hombre y mujer, generando escenarios pedagógicos que re-

cogen las producciones inconscientes/creadoras de los jóvenes para escenificarlas y reflexionarlas. Se trata, no de repetir vidas valoradas culturalmente (como imágenes de la publicidad), sino de crear vidas que reflejen imaginarios alternativos de hombres y mujeres.

Estos objetivos se convierten en ejes de una pedagogía post-género, en tanto que muestran la necesidad de generar estrategias que le permitan a cada alumno y alumna, pensarse y constituirse de una manera diferente a la del género que les fue asignado.

Como se ha dicho anteriormente, cada sociedad construye los sujetos que necesita y en esta dirección precisamente avanzan los llamados “procesos de socialización”; como resultado de estas formas de individualización —o la aparición de la identidad social asignada— cada individuo elabora un ego o un autoconcepto que da cuenta de la idea o la fantasía que tiene sobre sí mismo y la forma rígida y predecible de presentarse frente a los otros. Esta máscara o imagen de sí mismo —constituida en el género asignado— logra aplastar cualquier posibilidad de expresión creadora, manteniendo el sujeto una constante vigilancia sobre la rigurosidad de su actuación generizada, situación que evidentemente le resta espontaneidad y plasticidad y, además, conservando una gran dependencia respecto de la aprobación de sus roles sociales por parte de otros.

Es por esto que se evidencia la necesidad de establecer espacios de sensibilización en el aula, que les permita a los alumnos y alumnas trascender el ego y rescatar partes pérdidas de su subjetividad que tienen que ver con sus potencias y su creatividad, o con las nuevas formas de existir como hombre y mujer. Se trata de emprender un viaje hacia el descubrimiento de sus posibilidades, superándose identidades de género y dependencias ambientales y asumiéndose sentimientos, experiencias, actuaciones que quedaron olvidadas en el proceso de socialización estructurada en el género.

Ahora, es claro que la utilización de la palabra en los procesos de sensibilización no puede ser la misma del lenguaje objetivo, lógico y analítico; por el contrario, es necesario inducir técnicas que permitan una comunicación emocional orientada a la evocación de imágenes, recuerdos, sueños, acontecimientos, experiencias. El rescate de sí mismo o la reunión de partes perdidas de la subjetividad, es posible establecerlo a partir de “téc-

nicas expresivas” que provocan la intensificación de acciones, emociones y sensaciones. Sin embargo, el proceso no se agota en la utilización de una técnica; ésta es sólo una excusa para acceder a un estado emocional intenso que fluye en procesos vivenciales grupales y personales, donde no hay lugar para explicaciones e interpretaciones. Estos espacios vivenciales deben orientarse de acuerdo a dos lineamientos centrales:

- Establecer claramente actitudes de respeto y aceptación por cada persona y sus sentimientos, más que imponer cambios en ella. No se trata de forzar cambios a partir de “deberías culturales” (lo que debería ser o hacer), puesto que esta situación repite la historia de imposición que se actualiza en el autoconcepto. Se trata de configurar escenarios de encuentro interpersonal que favorezcan la búsqueda de cada sujeto sobre su propio devenir, manteniendo una vigilancia ética sobre sus posibilidades y potencias. Lo ético es llevar la subjetividad hasta el límite de sus posibilidades.
- Establecer desde un principio que no son espacios terapéuticos, sino espacios de expansión subjetiva y de fortalecimiento emocional. Se promueve dentro del grupo la expresión, el reconocimiento y la responsabilidad por los afectos y emociones (ira, tristeza, rabia, envidia, resentimiento, alegría, simpatía, antipatía, amor, odio). No se asume la expresión de sentimientos como falta de control, sino como posibilidades de enriquecimiento personal.

Los ejercicios que se proponen a continuación, tienen como objetivo contribuir al resquebrajamiento del autoconcepto masculino o femenino que cada sujeto considera parte permanente y necesaria en el funcionamiento de su personalidad; lo que queda claro durante el proceso, es que es simplemente una fantasía que se alimenta de imágenes e ideales de la cultura y que compulsivamente se actualiza a través de mecanismos, como la adulación, el miedo al rechazo, a la desaprobación y al abandono. Las personas luchan y sufren porque no encarnan modelos ideales de hombre y mujer que presentan como promesas de felicidad y éxito.

Ejercicios de comunicación		
Comunicación Interior ²		
Procedimiento	Objetivo	Técnica
<p>Se trabaja a partir de ejercicios de relajación que promueven un estado interno de quietud y alientan la comunicación interior y la visualización de imágenes internas que se inducen a partir de relatos.</p> <p>Es importante crear un clima intensamente emocional y dar claras instrucciones que centren la atención de cada estudiante en su experiencia interior.</p>	<p>Restablecer y estimular una comunicación entre dimensiones internas de la subjetividad de cada persona.</p> <p>Se busca la aceptación de la persona de dimensiones de sí que han sido disociadas en el transcurso de la socialización y asignación de identidades sociales de género.</p>	<p><i>Conversando con los opuestos:</i> Se establece un diálogo interno entre "personajes" que aparecen en conflicto y oposición en la psique de cada persona: masculino/femenino, actividad/pasividad, padre/madre, obediencia/libertad, extraño/habitual</p> <p>Después del ejercicio se propone una comunicación grupal voluntaria.</p>
	<p>Traer a la memoria aquellos eventos que fueron significativos en cuanto a la asignación de roles de género, relaciones de familia, relaciones con padre y madre, y actuaciones típicas y conflictivas representativas de mujer y hombre en la cultura.</p>	<p><i>Fantasia Dirigida:</i> A través de una narración de situaciones que se hacen en primera persona y en presente, se va llevando a cada persona a recrear en su mente una fantasía interior que da cuenta de sus experiencias y sus emociones y deseos.</p> <p>Se utilizan metáforas que den cuenta de situaciones de familia, miedos y temores respecto a sus actuaciones de género, relaciones con personas de su misma edad, elecciones sexuales.</p>
	<p>Trabajar alrededor del olvido de eventos insatisfactorios para, de esta manera, permitir el acontecer presente y la revaloración de los sentidos.</p> <p>El olvido permite la vida; la memoria, cuando no convive con el olvido, se convierte en obstáculo para la vida, se convierte en muerte y estatismo.</p> <p>Debe existir un equilibrio entre estos dos componentes de la subjetividad: memoria y olvido.</p>	<p><i>Equilibrio, memoria y olvido:</i> Mediante el relato de un "viaje imaginario", se hace emerger acontecimientos y memorias que quedaron olvidadas y sin elaborar en el pasado y están causando dificultad en cuanto al devenir presente, en relación con actuaciones típicas hombre y mujer.</p>

2. Estos ejercicios están basados en los planteamientos de la gestaltterapia de Stevens, orientados a mantener una comunicación interior que le permite darse cuenta de sus procesos psíquicos internos: Stevens, J., *El darse cuenta: sentir, imaginar y vivir*, Cuatro Vientos, Chile, 2007.

Ejercicios de comunicación		
Comunicación con otros		
Procedimiento	Objetivo	Técnica
<p>Estos ejercicios se trabajan en parejas y en grupos; se acompañan de música suave o de silencio que induzca una comunicación profunda con los otros.</p> <p>En los trabajos de pares, se deben alternar parejas del mismo y diferente sexo.</p> <p>Se debe impulsar el establecimiento de contactos visuales, tanto en los trabajos grupales, como en los de parejas; no se trata de mirar fijamente al otro, sino observarlo y tomar conciencia de los sentimientos, imágenes y pensamientos que surgen en la experiencia.</p>	<p>Vivenciar la comunicación que se establece con los otros, en términos de intimidad, incomodidad, superficialidad, confianza, inseguridad, temor, entre otros sentimientos y afectos que pueden emerger.</p> <p>Tomar conciencia de los comportamientos artificiales, típicos de cada género asignado que se utilizan para obtener la complacencia del otro.</p> <p>Darse cuenta de la imagen que se está proyectando en el otro sobre sus actuaciones de género y la discrepancia con su propia autoimagen</p>	<p><i>Frases incompletas.</i> Conversar con las manos, con la espalda. Dibujar los cuerpos y los rostros. Danzar libremente. Secretos.</p> <p>Se inducen formas comunicativas diversas, a partir de movimientos, comunicaciones no verbales, danza, explicitación de emociones, diálogo, con personas que voluntariamente son elegidas. También, se puede trabajar con parejas al azar.</p>
	<p>Explorar los comportamientos de las personas en grupos heterogéneos, sus iniciativas, sus temores y específicamente sus formas de deconstruir el género asignado.</p> <p>Inducir formas de presentación en el grupo, donde desaparezcan las marcas de género y se tome conciencia de las máscaras que se portan-</p> <p>Promover la conformación de grupos donde se dé y se reciba afecto, estableciendo diferencias entre géneros.</p>	<p>Conformar grupos. Presentaciones a partir de metáforas de sí mismo/misma (objetos, animales, personajes). Dar y recibir afecto. Máscaras. Rondas de confianza y de imitación. Compartir secretos.</p>

4.6. Sexta línea mutante: formar para la sexualidad

La comprensión de esta propuesta didáctica relacionada con el ejercicio de la sexualidad en contextos educativos, se inicia con el siguiente interrogante: ¿cómo instaurar formas didácticas que le apunten a la constitución de la sexualidad como deseo y potencia y no como restricción de los cuerpos y la imaginación?

Entre la sexualidad restrictiva y la sexualidad potenciadora

En este punto es necesario realizar una distinción entre la sexualidad restrictiva y la sexualidad potenciadora. La primera, se impone en las primeras interacciones del niño/niña con su familia o su ambiente afectivo cercano y, además, escenifica las luchas de poder y la imposición de los lugares simbólicos de sujeto. La sexualidad potenciadora, aparece en ambientes familiares y escolares facilitadores y contenedores de la afectividad de cada niño y niña y emerge como energía afectiva, pulsión, empuje.

El primer caso se refiere a un imaginario decadente de sexualidad, asociado con el pecado, la culpa, la confesión, y en general, con el “drama familiar burgués del siglo XIX: papá poseedor del poder, mamá acatadora del poder masculino e hijos; el hijo igual a papá, a su vez tiene predominio sobre la hija que no encuentra un posicionamiento de poder en esta estructura familiar decimonónica”. Sin embargo, es claro que esta estructura social se sigue presentando en algunos contextos colombianos, donde la sexualidad se limita a un drama de familia responsable de la imposición de identidades de género y elecciones sexuales, demostrando una efectiva capacidad para sostener estructuras heterosexuales, puestas al servicio de la genitalidad y la reproducción.

Esta concepción de sexualidad, que es la que circula en la mayoría de instituciones educativas en Colombia, a pesar del esfuerzo realizado por la llamada “educación sexual”, normativiza y desnaturaliza el deseo (que es el que constituye la sexualidad), al codificarlo y tematizarlo en el placer genital heterosexual y ojala monógamo, y en la relación padres e hijos. El deseo se pone al servicio de las buenas formas y de las prohibiciones culturales. Sólo se puede desear lo que está codificado como deseable en la dimensión de lo cultural y desde allí se legitima como normal y correcto. Se presenta entonces una sexualidad deformada: o está puesta al servicio de lo genital heterosexual, o está dirigida a objetos que portan la legalidad desde la cultura.

Sin embargo, es claro que cuando el deseo (sexualidad) se esquematiza en lo deseado por la cultura (encarnar el ideal de hombre y mujer que circula en los escenarios sociales), pierde su poder de generar expansiones subjetivas, puesto que se liga al statu quo.

Por el contrario, la sexualidad en un sentido potenciador, no es una experiencia de interioridad de cada persona con su genitalidad “funcionando” desde el lugar instituido de género y de elección sexual; la sexualidad es hacia fuera y hacia adelante, como deseo/energía por establecer interconexiones que amplían las subjetividades, metamorfoseándolas, y éste es, precisamente, el componente deconstructivo del género a partir de la sexualidad: el deseo y la potencia, permite la transformación de los cuerpos de hombres y mujeres, en tanto que se anexan cada vez más territorios que aparecen en encuentros múltiples y diversos, como son las relaciones con otros sujetos, la relación con el cine, la literatura, el arte en general, los movimientos sociales, que permitan cambiar las condiciones históricas de inequidad vivida desde el género y las estructuras familiares y sociales patriarcales.

La sexualidad, más que genitalidad y roles de género asignados, es entonces energía vital, potencia que permite liberar la vida y ampliar territorios. Por esto, la sexualidad restrictiva no es potencia, en tanto que estanca y esquematiza a los sujetos en identidades de género inmóviles y predecibles.

Con base en la explicación anterior, es claro que esta propuesta didáctica ubica una relación de aprendizaje que debe tener la posibilidad de generar contención y canalización del deseo del alumno/a, hacia el goce del encuentro con el otro, y con posibilidades de relación (y no restricciones) que tienden siempre a la ampliación de los espacios subjetivos o sea, a la ampliación de las múltiples formas de ser mujer y hombre. El objetivo educativo no se puede centrar en la identidad de género y en la desconexión con el otro: el sentido educativo, de cara a la formación de nuevas subjetividades, ciegas a los esquematismos de género, es precisamente hacer aflorar otra forma de entender la sexualidad en la interconexión y la fusión con el otro, proceso que necesariamente recoge lo emocional y lo afectivo.

Por esta razón, es importante que el plan de aula rescate elementos placenteros en el encuentro con el otro, sin descartar el choque con la alteridad, como elemento que empieza a formar el sentido de autonomía, de libertad, de posicionamiento personal de niños y niñas. Se trata, a partir de didácticas, visibilizar la riqueza del encuentro y también del desencuentro, estableciendo siempre que la libertad, la solidaridad, el sentido

de sí mismo/a, en general, las fortalezas humanas superiores que dan origen a la vivencia de la política, se establecen tempranamente a través del goce de *estar con el otro* (experiencias) y no de las prohibiciones. Es la experiencia de contención en las relaciones del ser humano, lo que marca una vida con sexualidad, sentido y deseo.

¿Qué es la contención?

La contención que lleva al reconocimiento mutuo y la diferenciación, se plantea como táctica que puede conducir a la formación de la sexualidad potenciadora; se entiende como un sistema emocional, prelingüístico, conformado por procesos afectivos de mutualidad, responsividad, entonamiento emocional, reacercamiento, choque de alteridades, empatía (Benjamín, 1996) y al cual se le debe apuntar en un proceso de construcción de pedagogías post-género que visibiliza nuevas formas de relación maestro/a-alumno/a. Esta forma de relación debe marchar hacia la diferenciación que implica multiplicidad, posibilidades abiertas, dadas en ambientes educativos enriquecedores, donde se escenifiquen múltiples formas de relacionarse con el género, el sexo, el poder, lo materno, lo paterno, lo político, lo religioso, la clase social.

La relación de aprendizaje, más que plantear una interacción del maestro/a con los alumnos y alumnas en clave de género (masculino o femenino), se trata de establecer un vínculo desde la contención que refleje otras formas de relación donde lo afectivo, siempre está presente. No es importante marcar territorios donde es preponderante el lugar esquemático que ocupa el maestro en la constelación institucional; lo relevante para la formación de la sexualidad y la potencia emocional, es la riqueza afectiva que muestre el/la maestro/a en su relación con los y las jóvenes; su relación es desde la intersubjetividad y no desde el código moral del grupo social.

Intención didáctica

Proponer otras formas de relación interpersonal en el aula, mediada por procesos afectivos de contención que permitan la emergencia de

la potencia creadora de la sexualidad y la deconstrucción de los esquematismos de género ligados a una idea restrictiva de sexualidad.

Presentar formas didácticas que enfatizan en el arte, el movimiento y el sonido, como una forma de liberar la energía y la autoexpresión, convirtiendo el proceso de expansión de la subjetividad y deconstrucción del género en la elaboración de una obra de arte personal.

A continuación, se proponen unos procedimientos que llevan a la constitución de “contextos sostenedores”³ en el aula, que permiten la diferenciación y la emergencia de potencias afectivas, a partir del encuentro gratificante con el otro. ▶

Sin embargo, antes es importante anotar que esta intención didáctica, más que convertirse en un problema de técnicas, es una propuesta que debe transversalizar todas las relaciones pedagógicas y, además, implica una transformación profunda de las subjetividades de maestros y maestras que los/las lleve a distanciarse de esquemas de relación marcados por la obediencia y la prohibición. En el plano de lo micro, ligado a prácticas de aula, se trata de buscar formas diversas de relacionarse con sus alumnos/as desde el goce, la lúdica y la plasticidad y no desde los esquematismos y el sometimiento.

Es evidente que cuando existe una relación dada desde la omnipotencia del maestro/a, es imposible hablar de educación para la sexualidad, en tanto que se genera una fantasía de impotencia que invade la subjetividad de niños y niñas, la cual les impide descubrir la riqueza de su sexualidad. Son estudiantes atrapados en el miedo, la timidez, la inseguridad, la ansiedad, a partir de figuras de poder que les bloquea la expresión de su deseo y su sexualidad.

3. El *ambiente sostenedor*, como plantea J. Benjamin, debe ser un ambiente que brinda apoyo a la excitación y exploración de niñas y niños; un contexto que da amor y contiene la rabia y la frustración y sobrevive a las tormentas de la afirmación y la separación.

Constitución de contextos sostenedores en el aula		
Contención emocional		
Procedimiento	Objetivo	Técnica
Restricción y circulación del poder	<p>Reconocer estilos restrictivos del poder que circulan en las familias y que asumen un ejercicio del poder manipulatorio y que impiden la constitución de sexualidades deseantes en niños y niñas.</p> <p>Estilos restrictivos: apaciguador, evasivo, inculpador, autoritario, predicador.</p> <p>Reconocer contenidos y relaciones comunicativas dadas a partir de figuras de autoridad que generan afectos displacenteros e impiden el establecimiento de relaciones de contención.</p>	<p><i>Escenificación de dramas familiares:</i> Se busca dramatizar situaciones de "disputa familiar" que muestre claramente quién tiene el poder y cómo lo hace circular: quiénes son personajes contenedores y quiénes son figuras restrictivas del deseo; quiénes imponen roles de género, quiénes contienen su subjetividad y quiénes la degradan.</p> <p><i>Diálogo de padres/madres y maestros/as:</i> Juegos de roles donde se escenifican estilos comunicativos de figuras de autoridad reconocidas por los/las estudiantes:</p> <p>El estudiante que recrea el rol de padre o maestro, lo hace hablando de su hijo o su alumno (o sea, habla de sí mismo, como imagina que es visto por su padre o su maestro).</p> <p>El estudiante recrea a su padre, su madre o su maestro/a, a través de un relato donde expresa sus frases típicas, sus formas de pensar, sus regañíos habituales.</p>
Mutualidad como sintonía emocional	<p>Descubrir en los intercambios emocionales en el aula, elementos interpersonales placenteros, surgidos en la reciprocidad y en la impredecibilidad.</p> <p>Esta tonalidad afectiva se expresa en juegos y coreografías que tienen la posibilidad de hacer más intensa la relación con la alteridad; se propone una danza interactiva.</p>	<p><i>Danza, rondas, masajes, canto:</i> Se trata de implementar otras formas de relación que no impliquen el hablar o el razonar y que descubran la fuerza de la afectividad en otras formas de comunicación que dan cuenta de una profunda aceptación y reconocimiento del otro. En estas actividades, el maestro/a debe participar activamente.</p>

Constitución de contextos sostenedores en el aula

Contención emocional

Procedimiento	Objetivo	Técnica
<p>Conflicto vs. reaceramiento</p>	<p>Presentar a través de ejercicios vivenciales, la tensión entre la afirmación y la negación que aparece como un imprescindible choque de voluntades, estableciendo que son situaciones necesarias e inherentes a las relaciones entre las personas, las cuales transcurren entre el apego y el desapego.</p> <p>Reflejar la contracara del apego y el reconocimiento, en tanto que se le da un estatuto claro y deseable a la agresividad, el desapego y el distanciamiento, como parte fundamental en la formación de la afectividad y la sexualidad</p>	<p><i>Expresión de agresividad y empoderamiento:</i> Se puede utilizar la proyección de la rabia en un objeto que contenga la ira de la persona.</p> <p>Como son ejercicios que se realizan grupalmente y en una estructura de círculo, éste representa la contención del grupo total frente a la expresión de una agresividad que surge cuando la persona percibe que es maltratada o suprimida en la expresión de su deseo.</p> <p>Se escenifica la experiencia de colisión, de choque con la alteridad, mostrando siempre que ésta no debe ser evitada, o que es peligrosa. Se trata de llevar al alumno/a a expresar su inconformidad en presencia de un otro supresor y autoritario.</p> <p>La agresión, la ira, el narcisismo, tienen también un componente de sexualidad, una fuente enriquecedora de placer, cuando es afirmación de sí mismo que no suprime al otro.</p>
<p>La soledad y el descubrimiento del otro</p>	<p>Presentar, a través de ejercicios corporales, la riqueza del encuentro, el júbilo por descubrir una realidad externa que no surge de la imposición o de la necesidad, como miedo a la soledad, sino con un sentido intencional, de autoría que lleva al sujeto a interesarse por los otros, creando sus propias formas de relación.</p>	

5. A manera de conclusiones: perspectivas feministas pos-género



Profundizar en la discusión sobre la categoría de género, es una significativa manera de concluir con este informe del proceso investigativo, adelantado con docentes de Bogotá, puesto que los posicionamientos respecto de esta temática se han convertido en un referente obligado en los actuales desarrollos de teorías críticas sociales, entre ellas el feminismo de la diferencia sexual, como una de las tendencias que, desde una mirada interdisciplinaria, se ha preocupado por reflexionar sobre lineamientos educativos, en una perspectiva más allá del género. En esta dirección, se abordarán las principales propuestas teóricas que han surgido desde diversas orillas en esta tendencia post-género que actualmente recorre el pensamiento social.

5.1. En torno a algunos conceptos relacionados con la categoría “género”

Antes de iniciar un recorrido por las perspectivas post-género, es importante establecer distinciones entre algunos conceptos asociados a la categoría teórica “género”, y además, establecer discusiones críticas que evidencien los límites de este pensamiento que enfatiza en la identidad de género como constituyente de lo subjetivo:

Asignación de género

Al nacer, al sujeto humano se le asigna un género con base en la relación imaginaria que establecen los padres o sustitutos con la apariencia externa de los genitales de niños y niñas. Esta relación imaginaria puede estar o no en concordancia con los símbolos de la cultura asignados a las características de mujer/femenina, hombre/masculino, puesto que lo que se proyecta aquí es la relación fantasmagórica de los padres con sus proyecciones internas de masculinidad y feminidad y con sus deseos inconscientes respecto de “poseer” un hijo o una hija.

En este sentido, el cuerpo, como primer referente de género, no es asumido desde su naturaleza biológica en estos vínculos primarios. Por el contrario, se le da una simbolización cultural, articulada en la dimensión inconsciente materna y paterna.

Identidad de género

Esta identidad construida socialmente, en referencia a una cultura particular, implica el reconocimiento del niño y la niña de sus diferencias anató-

micas sujetas a la esquematización cultural de géneros y a las características culturales de masculinidad y feminidad. Para comprender la limitación de esta identidad, es necesario entender que surge mediada por las interacciones intersubjetivas tempranas del niño y la niña y por el sentido que se construye en estas relaciones sobre el género, el cual siempre va a estar anclado a lo significado en la cultura como masculino o femenino.

Se habla de limitación, puesto que, a diferencia de estas posturas que proclaman la imperativa constitución temprana de una identidad de género, hay actualmente un pensamiento que recorre el feminismo crítico y que reflexiona sobre modos de subjetivación que no necesariamente tienen como punto de partida la esquematización de lo femenino/masculino y lo materno/paterno. Tanto los padres como las madres, tienen la posibilidad de convertirse en figuras de separación y agencia, de tal manera que la interpretación que se hace desde el psicoanálisis, donde se identifica la madre con el apego y el padre con el poder, resulta bastante cerrada y esencial, ya que asigna dicotómicamente potencias, valores y afectos a condiciones anatómicas de los seres humanos.

Lo que buscan niños y niñas durante sus primeras interacciones sociales, es su *diferenciación*, situación que se juega entre la disyunción y la fusión con los otros. Estos otros, como representantes de la alteridad para el niño/niña, se pueden constituir en guías de transposiciones subjetivas que no tienen el sello identitario masculino o femenino; ahora, estos tránsitos *sin-género*, no representan necesariamente un peligro respecto de la constitución de la subjetividad, o una confusión sexual, como dictaminan algunas lecturas psicológicas o psicoanalíticas.

La diferencia sexual, que no es sexualidad vivida masculina o femeninamente, sino sexualidad constituida en una diferencia que avanza sin modelos precisos, le permite a cada individuo no crecer confundido con su identidad genérica, con miedos adscritos a lo femenino o con envidia de lo masculino, sino flexible en la expresión de su diferencia. Esto implica que cada persona constituye su propia diferencia sexual y puede representarse a sí mismo sin un género preciso.

Ahora, para que niños y niñas puedan fluir en un proceso que alienta la *diferenciación y no la identidad*, es necesario presuponer la existencia de un otro con capacidad para establecer vínculos afectivos que llevan al niño/niña a desear un mundo que va más allá de la relación de fusión y de-

pendencia inicial. Implica, en general, suponer la existencia de una alteridad, mujer u hombre, que se presenta a sí mismo/a como subjetividad deseante y que descarta de plano la relación asimétrica entre subjetividades de hombres y mujeres y la visión de la dependencia y la independencia como polos excluyentes y no como tensión unificada, puesto que son precisamente estos aspectos los que contribuyen a la desvalorización de la feminidad y de lo materno (Benjamin, 1996).

La representación cultural del género

Se representa en normas, valores, mitos, e imaginarios de la cultura, los cuales generan una expectativa de comportamiento para el hombre y la mujer.

Elección sexual

Tiene que ver con el posicionamiento del deseo, a través de múltiples desplazamientos inconscientes del sujeto sobre elecciones de objeto sucesivas, impuestos al sujeto, tanto desde su interior, por sus deseos inconscientes, como desde el exterior, por prescripciones sociales de un orden cultural, o sea, por la ley social. De tal manera, que así existan desde la cultura unas ciertas expectativas de elección sexual referidas esquemáticamente al género, las personas “desean” con independencia de la identidad del género, actualizando prácticas sexuales que no pasan necesariamente por la voluntad, la conciencia y los dictámenes culturales.

5.2. Breve cartografía sobre el desarrollo del concepto “género”

Durante la década de los setenta, en la literatura anglosajona aparece el concepto de *género* con la publicación por parte de Richard Stoller del libro *Sex and gender* (1968), donde se establece la dicotomía sexo biológico/género cultural, que presupone un marco epistemológico asentado en la oposición naturaleza/cultura. Se dice, entonces, que la materialidad de los sexos es solamente el soporte de identificaciones individuales y colectivas de hombres y mujeres, de tal manera que el término *gender*, podía representar esta diferencia de los sexos sin caer en el biologismo.

En el campo de lo político, el género adquiere una gran importancia en el marco de la Conferencia de Pekín, realizada en 1995 con el patrocinio de la

ONU, donde se adopta este concepto como sustituto del de “Derechos de la mujer”. Se le articula a concepciones de desarrollo, empoderamiento, sobre todo en países tercermundistas, donde adquiere un componente combativo que aspira a la igualdad como horizonte de la acción política. Sin embargo, es claro que este concepto que designa un aspecto social que se opone al biológico, comienza a invisibilizar la categoría mujer como dispositivo central de reclamaciones políticas e investigaciones sociales. El interés político que hace circular el concepto de género en las ciencias sociales, era demostrar que las mujeres no tenían un destino ligado a lo biológico representado en la maternidad y el confinamiento a lo espacios privados.

Con estos avances dados en el terreno académico y en el campo de los movimientos sociales, se instaura entonces, una nueva imagen de pensamiento, fundado en el género e impulsado desde el movimiento feminista norteamericano. El género enunciaba un lugar de diferencia, ya que la lengua inglesa no posee un vocablo referido a la diferencia de los sexos; en esta lengua, la palabra *sex*, siempre está referida a lo biológico y lo físico, mientras que el idioma francés y el español sí poseen formas de nombrar el sexo más allá de lo puramente físico, como son los conceptos de diferencia sexual o de diferencia entre los sexos (en francés, *différence sexuelle*). Por esta razón, la traducción del género como expresión que intenta ser trasnacional, tuvo desde su inicio problemáticas que han dado lugar a las actuales posturas y debates entre el feminismo post-género (con un sello norteamericano) y el feminismo de la diferencia sexual, con más arraigo en Europa.

En el caso de las intelectuales europeas, ellas planteaban que al género le surge no sólo un cuestionamiento de orden gramatical y trasatlántico, sino que muestran que el concepto es políticamente impreciso. Para ellas, el concepto no tiene sentido en las lenguas románicas, en tanto que la oposición sexo/género no recoge discusiones epistemológicas y políticas significativas para la filosofía de la diferencia, las cuales sí son introducidas en la distinción sexo/sexualidad. El *género* español, el *genere* italiano y el *genre* francés, no tienen la misma implicación gramatical del *gender* anglosajón, que se refiere expresamente al sexo; esto, además de presentar dificultades en su traducción gramatical, invisibiliza problema de orden político y epistemológico.

En este sentido, al asumirse el género fuera de los países anglosajones, se deja de lado la cuestión política, acercándose más a un concepto académico, neutral y objetivo, que no señala el tema de la contraposición

sexual, al no hablar de las mujeres directamente. Aquí, se exceptúan algunos países, como los latinoamericanos, donde el género ha reemplazado la categoría mujer y en esta medida se le ha dado una connotación profundamente combativa. Joan Scott (2003) es una de las teóricas que más ha contribuido a mediar en este debate de género y en los abusos del concepto; ella está de acuerdo en proponer una definición de género que apunta a entenderlo en dos dimensiones: como elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y también como forma primaria de las relaciones significantes de poder.

Respecto a la primera definición, Viveros (2000), citando a Scout, señala cuatro dimensiones del género totalmente interrelacionadas:

- Una dimensión simbólica representada en los mitos disponibles en las tradiciones religiosas y los símbolos populares, asociadas a lo masculino y lo femenino.
- Una dimensión normativa que se manifiesta en las interpretaciones de los significados de los símbolos y que se expresa en doctrinas religiosas, educativas, científicas, legales y políticas. Estas son representaciones fundamentalistas y categóricas sobre lo que se espera en cuanto al desempeño de roles sociales en hombres y mujeres y al significado de lo masculino y lo femenino.
- Una dimensión institucional encargada de organizar las relaciones sociales entre sexos: la familia, el trabajo segregado por sexos, la administración educativa, la participación política, la instancia militar.
- Una identidad subjetiva que puede estar en oposición con las prescripciones de la sociedad y con las categorías analíticas.

En estas cuatro dimensiones, el género aparece como simbolización cultural de la diferencia sexual que se refleja como conjunto de prácticas, ideas y discursos que conforman significaciones imaginarias culturales y producen efectos en el imaginario de las personas.

Por lo anterior, según Scout (1996), se expresa la necesidad de abordar el tema de género desde una postura interdisciplinaria que dé cuenta de la dimensión socio- simbólica inscrita en este concepto. Desde la antropología cultural y la sociología, se puede analizar el género como una construcción simbólica colectiva que involucra el proceso de constitución del orden simbólico en una sociedad que crea las ideas e imágenes de lo que deben ser los hombres y las mujeres. Hombre y mujer son categorías sim-

bólicas que permiten identificar las representaciones e imaginarios que asigna una sociedad concreta al hecho de ser varón o hembra. El dato biológico aparece aquí únicamente como punto de partida para entender los entramados de prácticas, instituciones y significaciones asociados a las imágenes de hombre y mujer.

Desde esta perspectiva social y antropológica, se ha afirmado en forma general que el proceso de entrada a la cultura es también el proceso de entrada al lenguaje y al género; sin embargo, en cada cultura se presentarán variaciones referidas a procesos de socialización y formas de vinculación con los significantes de hombre y mujer. En el caso de la cultura occidental, la vinculación con los significantes maternos y paternos al interior de estructuras de familia, es un proceso orientado a la afirmación de la identidad de género, a su confirmación como “hombres” o “mujeres” con roles particulares que los acreditan para vivir en sociedad, a la reafirmación de la segregación sexual presente en todos los aspectos materiales y simbólicos de la vida y la división de lo masculino y lo femenino.

Sin embargo, esta perspectiva de género, según la versión del feminismo de la diferencia sexual, no agota una concepción de subjetividad que supone la existencia de procesos inconscientes, o pliegues subjetivos donde habitan las imágenes y memorias asociadas a las posturas de cada persona como ser deseante (Tubert, 1999). Esta referencia al deseo que habita en la subjetividad, permite tomar distancia del universalismo en las construcciones de sentido referidas al género; la asignación de género en la cultura, debe ser localizada y no puede implicar un cierre de sentido. De acuerdo a planteamientos provenientes de un pensamiento de la diferencia, siempre va a existir una posibilidad de creación anclada a devenires subjetivos que operan entre el deseo y el poder, y que tienen como centro la imaginación y la transformación de lo social instituido. El destino del deseo es devenir incesantemente y convertirse en motor de la acción humana, de la ciencia y el arte.

A esta discusión, en torno al deseo como constitutivo de lo subjetivo, se le articula, desde el feminismo de la diferencia sexual, otra crítica de carácter epistemológico que se pregunta por la pertinencia de un esquema dicotómico género/sexo, donde el género invisibiliza la complejidad y la historicidad de la sexualidad que ha constituido en diferentes épocas las formas múltiples de ser hombre o mujer. El género, al estar más centrado en lo identitario y en el presente de los significados atribuidos a masculini-

dades y feminidades, se convierte en un obstáculo para la comprensión de las diferencias sexuales que surgen más allá del género y en consonancia con devenires subjetivos particulares.

Igualmente, el género al oponerse al sexo —entendido éste no como función reproductiva, sino como sexualidad en su acepción amplia— termina por invisibilizar el cuerpo en sus posibilidades de deseo y pasión, y, además, impide el debate sobre la particular forma como cada sociedad y época responde a los hechos biológicos, o sea, a la constitución epocal de los cuerpos y la exclusión de sujetos con base en estas disposiciones donde se intersecta un orden material y cultural.

Se puede decir que la importancia de la categoría de género, fue la visibilización de la construcción sociocultural de la diferencia en un momento teórico en que el falogocentrismo se ocultaba en la neutralidad de la lengua. Sin embargo, actualmente, a partir de varias propuestas del feminismo, se configura como una categoría problemática a la cual se le ha “eliminado su potencialidad analítica, para reducirla a un mero eufemismo políticamente correcto” (Tubert, 2003: 8). Las luchas políticas feministas y los sesgos patriarcales presentes en el pensamiento occidental, no pueden convertirse simplemente en una estrategia de lenguaje incluyente; esto, aparte de mitigar la culpa social y la ausencia de compromisos estatales con las mujeres, no contribuye a la transformación de formas sociales y simbólicas promotoras de la dominación patriarcal.

Se puede ver entonces, varias tendencias que convergen en un cuestionamiento a la categoría de género, pero que tienen sus propias particularidades: primera, una tendencia crítica que surge del feminismo de la diferencia sexual y que se inicia cuestionando el pensamiento dicotómico y universalista que se refleja en el discurso de género. Este feminismo devela una forma de pensar biunívoca e identitaria que subyace a la categoría de género —identidades de género, masculinidades o feminidades— y que se distancia de otras formas de pensar que surgen asociadas a lógicas de la diferencia, el devenir y lo no-idéntico. Además, la oposición género/ sexo, reproduce una forma de pensar que separa tajantemente cuerpo/mente y que invisibiliza el cuerpo y las potencias del inconsciente en el devenir subjetivo.

Para Rosi Braidotti y Lucy Irigaray, representantes de este feminismo de la diferencia, es precisamente en la corporalidad donde se originan los

tránsitos y los devenires que redefinen lo subjetivo, no como instancia cerrada y esencial, sino como movimiento: la afirmación de subjetividades corpóreas, incardinadas, rechazan la visión de un sujeto cognoscente, universal, neutro, poseedor de un cuerpo designado socialmente, sin historicidad, sin diferencia, esto es, un cuerpo generizado y sujetado a formas culturales significadas como masculinas o femeninas.

La subversión de la subjetividad en esta versión posestructuralista del feminismo de la diferencia sexual, tiene como centro, no el cuerpo objetivo, sino la corporalidad vivenciada o experienciada que expresa una memoria y unas interconexiones diferenciadas que convergen en formas de pensar y en deseo de devenir. Además, en referencia a otras formas de pensar que van más allá del pensar biunívoco y dicotómico, esta perspectiva feminista establece que es desde la corporalidad y no desde la mente consciente que se piensa. El pensar hunde sus raíces en la materialidad pre racional que es el cuerpo y su corporalidad, y que siempre expresa subjetividades nómadas constituidas en la memoria, las conexiones y la diferencia. El pensar desde lógicas dicotómicas e identitarias, como es el caso del pensamiento de género, designa, por el contrario, un pensamiento atado al sujeto moderno, a una subjetividad consciente que se instituye como entidad funcional y socializada.

En segundo lugar y en referencia a las posturas post-género, es claro el aporte de Judith Butler, quién establece que no sólo el género tiene una construcción sociocultural, sino también el sexo. El sexo no es un hecho biológico y anatómico exclusivamente; es una confluencia de orden histórico, e intereses políticos y sociales. Para Butler, a partir de su influencia derridiana y distanciándose de Braidotti y Deleuze, el sexo no tiene un momento prediscursivo, sino que desde un principio es producido en las prácticas culturales, aunque aparece como lo “social-indecible”. Para Butler, el sexo mismo es producto del género, de los discursos falocéntricos, de tal manera que al deconstruir el género se resuelve el problema de la diferencia y la exclusión, aunque para esto deba evadir magistralmente la cuestión del inconsciente. Este argumento le servirá además a esta autora, para fundamentar su pensamiento político en el “retorno de lo excluido”.

En tercer lugar, hay algunas tendencias construccionistas que también presentan sus propias versiones respecto del género. Marta Lamas (2000), plantea que el género, como campo primario del poder, implica una orga-

nización y un control diferencial sobre los recursos materiales y simbólicos de toda la vida social. Recogiendo a Bourdieu, en referencia a este enunciado de Lamas, es posible proponer la existencia de una dimensión invisible de las relaciones de dominación o campos primarios del poder, canalizados a través de los procesos de violencia simbólica referidos a los niños y las niñas durante los procesos de socialización primaria y de cara a la constitución de las sucesivas identidades (Bourdieu, 1999).

Para Bourdieu (1999), la desigualdad social entre los sexos es una expresión más de la dominación social que le confiere a la representación de lo masculino una situación de supremacía sobre lo femenino, ejercida a partir de la violencia simbólica. Para este autor, el simple reconocimiento teórico de este determinismo masculino no basta para romperlo, puesto que los dominados interiorizan su situación de sojuzgados y como tal se sujetan inconscientemente a unas estructuras sociales predeterminadas para ellos y alentadas por su propia acción. Esta teoría, que está también presente en el psicoanálisis, plantea que el sujeto, al integrarse al orden y a la ley, olvida y deviene inconsciente toda la violencia simbólica que se ejerció sobre él para asumir una postura de sujeto social acorde con unas expectativas de roles y funciones. El pesimismo de estas teorías, contrasta con las actuales posturas de la diferencia sexual, que recogiendo a Deleuze, replantean los cuerpos que son significados e interpretados y, como tal, atrapados en una dimensión simbólica. A estos cuerpos oponen el cuerpo sin órganos, y *el sujeto nómada*; o sea, un cuerpo que no está atrapado en los significados culturales y un sujeto que traspone la racionalidad. Cuerpos y subjetividades que transitan, desterritorializando y reterritorializando.

En su texto, *La dominación masculina*, Bourdieu afirma que las identidades masculinas y femeninas se inscriben en las mentes y los cuerpos a través de un orden simbólico que equipara diferencias sexuales con jerarquías sociales. De esta manera, Bourdieu elabora relaciones entre lo social y lo biológico que le permiten acceder a un orden simbólico, donde lo masculino-femenino se encuentra en permanente oposición y es expresado en el cuerpo, como dispositivo, que articula al sujeto con su realidad social. Estas particulares formas masculinas o femeninas de relacionarse cada sujeto con los otros, con la realidad temporal e histórica, van configurando una práctica social —lógica y axiológica— que se reproduce indefinidamente. Bourdieu se refiere a esto como la *hexis corporal* o “la mitología política realizada, incorporada, convertida en dis-

posición permanente, manera duradera de mantenerse, de hablar, de caminar y, por ello, de sentir y de pensar” (Bourdieu, 1999: 119).

En este sentido, a partir del género, se puede acceder a una teoría sobre el poder, determinado desde la identidad sexual, “como si el lenguaje corporal de la dominación y de la sumisión sexuales hubiera proporcionado al lenguaje corporal y verbal de la dominación y de la sumisión social, sus principios fundamentales” (Bourdieu, 1999: 122).

Sin embargo, estas miradas construccionistas plantean una distancia sólo aparente con el esencialismo, en tanto que el determinismo se traslada de la naturaleza a la dimensión socio-simbólica; aunque se plantean cambios históricos, se mantiene las categorías inamovibles de hombre/mujer, masculinidad/feminidad. No surgen de aquí salidas deconstruccionistas que rescaten al cuerpo del dualismo en el cual está inscrito, o posturas políticas e intelectuales que se atrevan a disolver las categorías de sexo y género, como sí lo hacen las figuraciones introducidas por algunos teóricos de la diferencia, como es el caso del *Cyborg*, de Donna Haraway (1991) y el *nómada*, de Deleuze y Braidotti (2000).

Para esta perspectiva de la diferencia, la distancia central con los discursos de género está dada por la opacidad que le confieren al cuerpo, como superficie que surge indisolublemente ligada al poder. Este cuerpo que no se corresponde totalmente con lo biológico, se establece, en el campo de lo epistemológico, como figuraciones⁴ —cuerpo sin órganos, *cyborg*, *queer*, *nómada*, entre otros— que reflejan la subjetividad de una época y las potencias de un cuerpo, o “lo que es capaz un cuerpo”.

Habría, finalmente, que plantear la existencia de otra postura post-género, más relacionada con discursos provenientes de España y de los países latinoamericanos, que concibe el género como una red de poder que atraviesa todo lo social. Desde esta red de poder, desde este magma (instituciones, significaciones, representaciones, concepciones) los sujetos son

4. Estos son nuevos conceptos que por su alto contenido metafórico han generado críticas y confusiones en tanto se les asimila a un criptolenguaje que no es fácilmente abordable. Se refiere a las cartografías que surgen de las nuevas comprensiones sobre las realidades del mundo; es una apertura que se da en el campo epistemológico y que implica inventar nuevas figuras de pensamiento y nuevas condiciones para su realización. Desde este concepto se cuestiona el modelo de la racionalidad científica y se apoya un modelo estético y ético, en tanto que se desarticula la naturaleza sedentaria de las palabras, desestabilizando lo institucional y deconstruyendo modos de subjetivación apoyados en la racionalidad del yo.

hablados, movidos y deseados. En esta perspectiva se percibe, además, una convergencia de discursos que van desde planteamientos políticos poscoloniales y post-socialistas, pasando por perspectivas subjetivas que articulan elementos de deseo e inconsciente y afirmándose en discursos críticos del postestructuralismo y el feminismo de la diferencia sexual.

Desde esta línea de pensamiento se afirma que, aunque el género se constituye como una instancia de poder restrictivo, no es la única; hay otras que provienen también del patriarcado y se refieren a exclusiones de clase, etnia, religión, sexualidad. El género sólo da razón de exclusiones de mujer y de feminidad; por esta razón, son perspectivas que reflexionan sobre las subjetividades de hombres y mujeres, de cara a un patriarcado que como red de poder, instituye identidades sociales, cruzadas por variables de género, sexo, raza, nacionalidad y clase social.

La red patriarcal surge en concordancia con el sujeto de la modernidad, androcéntrico, universalista, a partir del cual se establece una diferencia categorial entre lo que es el sujeto del patriarcado (hombre, blanco, ilustrado, heterosexual y europeo) y lo que no lo es. Desde este orden instituido, se da una asignación de espacios masculinos que están en el centro (los cuales no contienen tampoco a todos los hombres de carne y hueso) y unos espacios femeninos restrictivos que están en los márgenes (algunas mujeres están más en los márgenes que otras). Esta lógica insta una idea de lo masculino y lo femenino en una determinada época, a la que se le pueden superponer otras formas de entender lo social y que actúan como resistencias provenientes de procesos colectivos encargadas de cuestionar la estructura patriarcal.

En el centro de este debate está la posibilidad de potenciar política y éticamente subjetividades, como una salida frente al pesimismo de lo simbólico. En un país como Colombia se dan peligrosas posturas que hablan de la innecesaria lucha feminista, argumentando que existen múltiples políticas públicas en defensa de las mujeres (que no se cumplen) y además plantean la presencia política de “algunas mujeres” en el panorama nacional. Sin embargo, es claro, que la red patriarcal, a pesar de estos casos aislados, continúa existiendo con mayor fuerza que en países europeos o en Estados Unidos, con lo cual se hace imperativo buscar aliados en la educación, la política y el arte, a través de procesos colectivos que muestran que la red no es un tejido compacto y que deja fisuras por las cuales emergen resistencias.

Según plantea Fraser (1997) y de cara a esta última perspectiva post-género, se debe empezar por cambiar las gramáticas en cuanto a las exigencias, en tanto que es imperativo exigir reconocimiento cultural y no solamente igualdad social. Se debe impulsar un cambio en el imaginario político de justicia, ya que no basta con la afirmación de clase social y redistribución de la riqueza; es necesario también el reconocimiento a partir de la constitución de un imaginario postsocialista de justicia. Fraser ilustra esto a partir de las “comunidades de valor”, que luchan por la defensa de las prácticas subjetivas, para acabar con la “dominación cultural” y ganar reconocimiento. En esta dirección, dice ella, que el trabajo contra las injusticias simbólicas ineludiblemente debe involucrar la dimensión psíquica de cada individuo, en tanto que el irrespeto, la invisibilización y la dominación, como práctica performativa, termina por afectar estructuras profundas del sujeto que aparecen como resentimiento, odio, autodepreciación, suicidio, entre otras.

En este sentido y en una clara relación con propuestas políticas que surgen del feminismo de la diferencia sexual, se precisa el reto de avanzar en propuestas transformativas que se alíen con la dimensión de inconsciente de cada sujeto, constituyendo una subjetividad que se desidentifica de la red patriarcal. Estos procesos están llamados a reflexionar sobre la forma cómo el patriarcado ha desplazado su poder hacia nuevos campos de deseo, visibilizando las nuevas formas de constitución de los sujetos que ya no son por coerción, sino por consentimiento.

El sujeto patriarcal de la posmodernidad está constituido en relación con una metáfora de mujer y hombre que se juega en una estética de lo idéntico, que emerge como exacerbación de lo blanco (tener o no tener el “rostro correcto”) que lleva inexorablemente hacia el éxito, el dominio y la visibilidad social. Aparece un nuevo modo de subjetivación que actúa desde la estructura patriarcal y lleva a la sobre-exposición del cuerpo sexuado. Si el cuerpo falla y deja de emitir los signos acordados, se evidencian problemas de ansiedad y depresión, o los trastornos del esquema corporal, como la bulimia o la anorexia. También hay un desplazamiento de la feminidad hacia el amor y la contención que no riñe con la exaltación de lo sexual.

El materialismo de género de los años ochenta y noventa (representado en la chica material de Madonna), es equilibrado por un nuevo icono de maternidad (divas de la televisión y el cine) que reorienta el deseo de

las mujeres. La maternidad se exhibe en los cuadernos de modas y las portadas de las revistas, inaugurando un nuevo imaginario de mujer, dispuesto ya no alrededor de la pareja, sino de la mujer y su hijo o hija. Esto va desplazando los imaginarios de lo femenino hacia lo estereotipado de un cuerpo siempre “blanqueado”, pero orientado al cuidado y al amor, mientras lo masculino se posiciona cada vez más en los espacios de poder. Esta mujer actual, que deviene hacia lo mayoritario o lo molar, ya no es un objeto de deseo; ella desea, pero desea lo que le impone el patriarcado. Es un deseo que se extravía en el cuerpo correcto, en la materialidad del género (dinero, prestigio laboral) y, nuevamente, aunque parezca increíble, en la maternidad como ideal de “toda mujer”.

5.3. Un diálogo entre la perspectiva post-género y el feminismo de la diferencia sexual

Después de este recorrido por teorías sociales que recogen la categoría de género para reformularla o deconstruirla, es importante dejar establecidas las distancias que surgen entre las discusiones post-género representadas en Judith Butler y las afirmaciones que presenta el feminismo de la diferencia sexual, a partir de Rosi Braidotti.

Judith Butler, autora que incursiona en aspectos psicoanalíticos y en propuestas discursivas relacionadas con el pensamiento foucaultiano, establece una interesante discusión sobre el *género* en varios de sus textos, principalmente en el libro *El género en disputa* (2001, OC1). Allí, esta autora se refiere al género como una postura identitaria, que se produce discursivamente y como tal tiene un efecto performativo.⁵ La iteración del discurso de género apunta al cuerpo o superficie en la cual se inscribe lo instituido, instaurador de lo masculino como significante universal —que oculta lo femenino— y al mismo tiempo exclusor del deseo homosexual; de tal manera, dice esta autora, las personas no actúan de acuerdo con su identidad de género, como se plantearía desde una mirada esencialista, sino desde el repudio de la homosexualidad y desde la profunda asimetría entre los sexos (Butler, 2001, OC1).

5. Este concepto es elaborado por J. Butler, en referencia a formas de poder repetitivas que constituyen identidades esenciales de género y sexo, a partir de la iteración ritualizada de formas de comportamiento asignadas en forma particular y dicotómica a hombres y mujeres.

El género no se deriva de una condición biológica, sino de modos de subjetivación que tienen una existencia contingente, y es precisamente el reconocimiento de esta contingencia, lo que lleva a Butler a reclamar para las mujeres posturas de agenciamiento ligadas al poder social y político. En este sentido, el “efecto del género” responde a una temporalidad social del sujeto y surge como performance o proceso de iteración que implica una *repetición* y al mismo tiempo una *reexperimentación*, como conjunto de significados ya establecidos socialmente que responde a una temporalidad social y como forma mundana y ritualizada de legitimarlos (Butler, 2001, OC1).

El concepto de *performatividad*, elaborado por Butler, se orienta entonces hacia un posicionamiento político de las mujeres que se apoya en la contingencia —y no en el destino— de las identificaciones de género y que le da a lo excluido socialmente (en este caso a lo homosexual) un estatus de subversión. Sin embargo, a pesar del énfasis de esta autora en la homosexualidad, su discurso post-género es políticamente bien destacable, en tanto que afianza elementos críticos referidos a las múltiples exclusiones dadas en las actuales sociedades capitalistas. Estos son discursos “inversos” que exigen un reconocimiento y que además visibilizan aspectos que se habían difuminado en la dimensión de lo simbólico, dada su asignación restrictiva orientada a nombrar una diferencia que contempla únicamente valoraciones que se juegan en lo pervertido y lo aberrante.

Para Butler, son precisamente estas fuerzas reprimidas que surgen como retorno de lo excluido, las que tienen una clara significación política; en esta dirección, establece que es en la trasgresión donde reside la posibilidad de irrupción de una subjetividad agenciada, ya que la falta y la exclusión son circunstancias que desencadenan las fuerzas subjetivas que desestabilizan lo establecido y que generan agenciamientos políticos.

Ahora, es precisamente en este modelo de “discurso⁶ inverso”, donde se encuentra la raíz de las movilizaciones políticas protagonizadas por comunidades agrupadas en torno a la orientación del deseo sexual. La intención cardinal en la práctica política es la “visibilización del otro” como concepto que articula difuminación de la diferencia y retorno de lo reprimido. Se busca visibilizar una alteridad desvanecida y opuesta al sujeto construido en referencia a lo ilustrado, lo masculino, lo heterosexual, lo imperial.

6. Se recoge el concepto de *discurso* en el sentido foucaultiano, o sea, como práctica situada históricamente que produce relaciones de poder.

El otro —que no se percibe como sujeto— se configura como el aberrado, el inferior, el extranjero indeseable o el enemigo. Sin embargo, para Butler, la invisibilidad del otro en la trama simbólica significa algo, en tanto que es precisamente desde el vacío, la no-presencia y lo no-representado, que el otro interroga un sistema simbólico y se afirma desde su exclusión.

La exclusión la entiende esta autora en un sentido político, que se formula desde lo ético, puesto que hace jugar un complejo movimiento de existencia/ausencia; no es simplemente reproducción interminable de la estructura dominante/dominado. Se refiere más bien a que el otro, desde su misma existencia, desde su propia determinación, no puede desaparecer. Es posible destruirlo, esclavizarlo, asesinarlo, atraparlo en categorías racionales con pretensión de universalidad, pero es imposible desvanecerlo, llevarlo a un punto cero de vacío de significado. La ausencia del otro remite a la diferencia, al alejamiento del otro y a su ubicación siempre diferenciante que se resiste a la unidad y la asimilación (Butler, 2001, OC1).

Por los resquicios de lo simbólico establecido, va brotando el discurso de las subjetividades “otras”; el discurso reprimido del otro que se corresponde con lo no-dicho, lo indecible, revela la diferencia y la asimetría constitutiva de las relaciones humanas. El sentido ético en la política se clausura cuando se niega la alteridad, o sea, cuando se dictamina la unidad, la uniformidad y el cierre que bloquea la transitividad y el flujo de posturas subjetivas.

Esta perspectiva política de Butler, aunque fue bien recibida por enfoques feministas críticos que se identifican con esta autora en la intención deconstructiva del género en tanto ficción reguladora, asentada en un pensamiento de la unidad y la identidad que niega la diferencia, tuvo al mismo tiempo, bastantes distancias respecto a considerar la sexualidad como una construcción cultural igual al género, en tanto que negaba la dimensión inconsciente presente en la sexualidad que se expresa como fuerza deseante. La intención de estas autoras feministas, entre ellas Rosi Braidotti, no estaba el postular un naturalismo de sexo, sino reconocer la dimensión inconsciente subjetiva que da origen al deseo, la creación y los múltiples devenires.

También, surgieron críticas respecto de su postura política voluntarista, muy unida a la negación de lo inconsciente de la sexualidad, en tanto que tiene el riesgo de convertir posicionamientos éticos y políticos en simples actuaciones lúdicas, además de pasar por alto la dimensión inconsciente del poder y la creación. Si la deconstrucción del género implica la posibili-

dad de adoptar cualquier rol, puesto que todos son *performances*, quiere decir esto que se está fundando una perspectiva que diluye lo ético: no sólo el género es intercambiable; también el posicionamiento del deseo. Se puede transitar por todos los roles posibles sin que dejen huella en los devenires subjetivos, puesto que sólo son juegos identitarios.

Los cuestionamientos a Butler, que surgen desde perspectivas feministas de la diferencia sexual, en diálogo con el pensamiento deleuziano y nietzscheano, evocan una reflexión situada sobre contraprácticas de lo femenino, destructoras de los lenguajes de género. Los agenciamientos políticos de las mujeres no son circunstancias que se definan por el simple intercambio de roles y tampoco se definen desde la racionalidad y la voluntad consciente. Son procesos complejos que pasan por la memoria de los cuerpos, por el olvido identitario del género asignado y por profundas metamorfosis. Esto es muy claro en estos países latinoamericanos, donde el poder y la autonomía de las mujeres aún se está gestando al interior de circunstancias histórico sociales. Para la gran mayoría de las mujeres de estos países, la posibilidad de intercambiar identidades y roles es bien lejana; antes deben vivir sus propias circunstancias de agenciamiento. Y este proceso, de acuerdo con las feministas de la diferencia sexual, es del orden del deseo y el inconciente, que imprime la potencia subjetiva.

Sintetizando, en esta versión post-género de Butler, se entiende el género como un libreto que condiciona la representación de roles sociales en mujeres y hombres; sin embargo, anota esta autora, como es un producto discursivo tiene la posibilidad de ser intercambiable. Ahora, es precisamente en este intercambio, visto desde la óptica de la performance, donde radica la opción política de estas posturas post-género. El sentido político de la performance, lleva a esta autora a no entenderlo como sometimiento, sino como posibilidad; es una repetición que actúa en contra de su origen, adquiriendo voluntariamente un poder habilitador, como contradiscurso (por ejemplo, el orgullo homosexual). Butler dice que los discursos no sólo constituyen el ámbito de lo decible, sino, además, que ellos mismos delimitan el afuera constitutivo: lo indecible, lo insignificable, que introduce lo contradiscursivo. Se inauguran posibilidades de significación que sobrepasan las que se le habían dado al término, en este caso, el género. Sin embargo, dice Butler, esto siempre tiene un riesgo: que no se afecten los contextos sociales fuertemente normalizados, esencializados, dicotomizados, donde un homosexual o una mujer, son sólo sujetos excluidos, independientemente de la riqueza y estética de sus actuaciones (Butler, 2001, OC 2).

Butler, al proponer entonces, esta definición del género, en términos de *performance*, caracteriza la identidad de género como el resultado de la “repetición de invocaciones performativas de la ley heterosexual” (Butler, 2001, OC2). La efectividad de los actos performativos (o sea su capacidad de construir la realidad/verdad) deriva de la existencia de un contexto previo de autoridad. En este sentido, el lenguaje puede entenderse como una tecnología, como un dispositivo de poder social y político.

Judith Butler, junto con Teresa de Lauretis y otras teóricas post-género, subrayan la existencia de ese contexto previo de autoridad. Desde esta perspectiva, los enunciados de género (es niño o es niña) que aparentemente describen una realidad, no son constatativos, sino *actos performativos* que imponen y reproducen una convención social, una verdad política. Todo esto conduce a la redefinición de la noción de género, intentando superar la connotación prioritariamente estética del término *performance*. Según Butler, la identidad de género no sería algo sustancial, sino el efecto performativo de una invocación de una serie de convenciones de feminidad y masculinidad.

Por esta razón, aunque Butler le da un lugar central al género, no lo hace para preservarlo sino para deconstruirlo, convirtiendo este proceso en fundamento de la acción política *queer*. No es posible que una categoría identitaria —mujer o género— puedan convertirse en bandera políticas, puesto que representan procesos de reproducción de estructuras binarias excluyentes. Aunque Butler sigue a Foucault en el tratamiento discursivo que este autor le da a la sexualidad (y que ella hace extensivo al género), considera que es problemático un argumento que él establece y que es recurrente en toda su obra: el cuerpo es una superficie sobre la cual se imprimen los valores culturales. Con esta afirmación, dice Butler, se está considerando que el cuerpo está ubicado en un orden diferente al de la cultura. Ahora, es precisamente en este punto donde surge la discusión entre esta postura post-género y las producciones del feminismo de la diferencia, que consideran que el cuerpo es prediscursivo, o sea, tiene una materialidad anterior al significado.

Butler considera el cuerpo como una práctica significativa que posee una genealogía; en este sentido, cree que se debe superar el análisis foucaultiano que sólo lo concibe recibiendo los efectos de lo exterior, de lo simbólico, vaciado de interioridad y convertido en superficie maleable. Butler piensa que para entender los efectos de la restricción, implícita en la subjetivación, se debe recurrir al psicoanálisis, para lo cual es necesario

reconceptualizar lo psíquico y el inconsciente, que no son niveles impene- trables respecto de lo social, sino el lugar donde persiste lo social indeci- ble. El cuerpo, dice, es la frontera que media entre lo externo y las produc- ciones de un núcleo interior ficcional, que le permite al sujeto realizar una forma de subjetivizar las normas y las convenciones existentes, y es aquí justamente donde se realiza la configuración específica de la dimensión psíquica, la cual es vivida y creada en forma diferente por cada sujeto y con tonalidades afectivas y desiderativas particulares. Esta experiencia psíquica se configura en relación con el otro, de tal manera que, dice But- ler, no es posible hablar de una instancia psíquica desvinculada de las con- diciones sociales e históricas, aunque posea particularidad.

En Butler, se ve entonces la necesidad de emprender una articulación entre lo psíquico y lo social, a través de procesos de conciencia —como entidad reguladora de sujeto— que se convierten en trasfondo de su pro- puesta política. La preocupación de esta ensayista estadounidense es ha- cia los procesos simbólicos que instauraron la heterosexualidad como ideal de identidad sexuada y a las formas políticas que permiten generar cam- bios efectivos y sostenibles. Esto hace que su libro, *El género en disputa: feminismo y subversión de la identidad*, publicado en 1990, se convierta en uno de los textos más influyentes de la teoría y la acción política *queer*, de la cual ella es una de las representantes más destacadas.

El movimiento *queer* surge del desencanto de la política identitaria gays/ lesbianas surgida en las décadas del 60 y el 70, mediante la cual los sujetos afirmaban ostensiblemente su posición homosexual. En esta dirección, sur- gieron movimientos identitarios que suprimían a los homosexuales de los libros de patología psiquiátrica y les asignaban nuevas formas de nomina- ción cultural (gay/lesbiana); se trascendía del ocultamiento y el disimulo al orgullo, y, de la pasividad a la resistencia política. Estos movimientos, ade- más de luchar por el reconocimiento político y económico, se encaminaban también a la deconstrucción de símbolos y estereotipos ligados a lo homo- sexual y arraigados en la dimensión imaginaria, interpretativa y comunicati- va de la sociedad. Luchaban contra: a) la dominación cultural, o sea, se ne- gaban a ser interpretados a partir de patrones culturales ajenos a los pro- pios y además a la circulación de imaginarios hostiles a su elección sexual; b) la ausencia de reconocimiento que conduce a la invisibilización de prácticas culturales asociadas a grupos de margen; c) el irrespeto a la identidad ho- mosexual, menospreciada y estereotipada a partir de los imaginarios socia- les que circulan ampliamente en los medios masivos (Fraser, 1997).

Sin embargo, esta afirmación colectiva y optimista que aspiraba a la igualdad respecto de una cultura heterosexual blanca y de clase media, entra en crisis, precisamente, por olvidar la diferencia y el disenso al interior de la misma comunidad homosexual. En la década del ochenta se descubre la artificialidad de este modelo comunitario que no recogía las claves de clase social, etnia y que además opacaba tendencias, no tan “respetables”, relacionadas con la bisexualidad, la transexualidad, el sadomasoquismo y las identidades transgéneros, con lo cual se ponía en el centro de la discusión la pertinencia de la llamada política identitaria.

Lo que estaba en juego no era únicamente la afirmación de la diferencia; se reconocía que no es la elección de objeto (preferencia por el mismo sexo o diferente sexo) la que marca el movimiento de la subjetividad (que da origen a las expresiones políticas), sino la emergencia polifacética (actividades y placeres) de la propia sexualidad. Influidas también por la problemática del Sida, se van conformando nuevas colectividades determinadas desde prácticas que se oponían al poder y al saber central y no desde elecciones de objeto esenciales o identidades sexuales. Surge entonces, el movimiento *queer* (sobre todo en Estados Unidos y Gran Bretaña), donde lo que importan son las prácticas (el devenir) y no las identidades, apropiándose de un término (*marica*, raro) que hasta ese momento se relacionaba con la homofobia y el prejuicio.

Así, con la apropiación de un término originalmente insultante, como *queer*, se produce una inversión performativa que subvierte el orden discursivo de la ley heterosexual. El *queer* es más un verbo que desestabiliza lo identitario sobre el ser sexual; es excéntrico y anormal. El objetivo de la teoría *queer* es desnaturalizar la elección sexual; para esto, recoge propuestas estéticas (*camp*⁷, *butch/fem*⁸) que hacen un uso político de la *performance*, a diferencia del *kitsch* (cursi), donde la parodia y la ironía están

7. El término *camp* (afeminado, en inglés clásico) se refiere a la teatralización y la demostración pública de la feminidad en la cultura gay (*drag queens*). Esta práctica le ha servido a Butler para demostrar el poder subversivo y paródico de la performatividad generizada, al poner de manifiesto lo artificial de las diferencias de género y romper la frontera entre el ámbito de la representación escénica y el espacio público de la reivindicación política.

8. Surge al interior de la cultura vivida en los bares de lesbianas de la década del sesenta. *Butch* designa a una lesbiana masculina, mientras que *femme*, sería la lesbiana más femenina. Estos roles están muy ligados a las prácticas lésbicas, pero, evidentemente, son sólo juegos de roles (intercambiables) que desestabilizan los esencialismos de género. Esta imitación de roles heterosexuales, que son intercambiables u opcionales, es lo que le da la fuerza política a la estética *butch/femme*; igualmente, se puede intercambiar por un *look* andrógino.

ya vaciadas de intencionalidad política. La noción de *camp*, por tanto, cuestionaría la relación excluyente entre política y arte que ha promovido el discurso de la modernidad, al considerar la representación estética como un mecanismo de producción política.

Los antecedentes de la performance se dan en el feminismo americano de los setenta (Yvonne Rainer, *Woman House Project*, Adrian Piper, Meredith Monk, Martha Rosler), a través de la incorporación de “estéticas *camp*” y estéticas “*butch/fem*” (hombruna/femenina) basadas en la estilización de ciertas *performances* de género; la *performance* se utiliza como instrumento político en el activismo “*queer*” contemporáneo (Spargo, 2006). El concepto *camp* se comenzó a utilizar a partir de los años 60 a través de imágenes que adquirieron un carácter colectivo y político, encarnado en los *drag queens* y *drag king*. A estos iconos de ruptura sobre lo masculino y lo femenino, se le oponen estrategias de normalización de la feminidad y la masculinidad como el charro mexicano, el vaquero norteamericano, la mujer sufriendo de las telenovelas.

Hasta el momento, las *performances* de los *drag kings* no se han convertido en un elemento característico de la cultura de las comunidades homosexuales femeninas y, desde luego, están muy lejos de tener la audiencia heterosexual que han alcanzado los espectáculos de *drag queens*. Esto se explicaría, según Judith Halberstam (1998), por la resistencia cultural a parodiar e ironizar la masculinidad blanca, frente a la noción de la feminidad como mascarada. “Parece que las mujeres existen para burlarse y reírse de ellas, sin embargo, no se admite que se haga lo mismo con los hombres” (Halberstam, 1998). Los *drag* implican un espectáculo, una puesta en escena, un auditorio, mientras los transgéneros implican un asumir estos tránsitos en la vida cotidiana.

La tendencia *performance* de Butler, en su aspecto potenciador y no el restrictivo de los modos de subjetivación generizados, lleva a que palabras homofóbicas no se cambien por otras que no remitan a un lugar de dominación; se trata de realizar desde la misma palabra, una reterritorialización subversiva que muestre, no lo que está significado en la cultura, sino lo no dicho, el retorno de aquello que invisibiliza el concepto descalificante. La fuerza de lo *queer*, enunciado por Butler, moviliza una nueva postura política, no fundamentada en las identidades de género y sexo, sino en la fuerza de las deconstrucciones de éstas, en un esfuerzo por desdibujar lo identitario. El término “raro” o “marica”, recogido en lo *queer*, no está re-

ferido sólo a homosexuales, sino que cubre una tendencia anti-identidad que agrupa múltiples comportamientos sexuales.

Ahora es claro, como se decía anteriormente, que esta política post-género, implica transformaciones o metamorfosis en cada mujer (u hombre) que les permita des-identificarse de los lugares asignados. Es una práctica que implica ubicarse en posiciones de poder (intelectual, económico, social, político) que admita el intercambio de máscaras y jugar con el género como opción política. Son personas que han superado la explotación y el dominio elemental y además, que se han cultivado éticamente para reconocer la existencia de una cultura patriarcal y falocéntrica. Esta postura de poder potenciador, les permite la producción de otras representaciones e imágenes de mujer u hombre (desde el arte, la literatura, la teoría, la academia, la política, el cine); sin embargo —y esta es una de las críticas más claras a esta perspectiva—, no es este el caso de la mujer promedio inmigrante, tercermundista, desplazada e invisibilizada y tampoco de la gran mayoría de hombres que, aunque no son sometidos a exclusiones de género, sí viven otras formas de marginalidad.

En referencia a esto, para el feminismo de la diferencia sexual, es ingenuo pensar que con una simple “mascarada” que evidencie la ambigüedad y la multiplicidad del género, se pueda transformar la sexualidad y las prácticas sexuales normativas, además de ignorar las difíciles situaciones de orden social que viven hombres y mujeres al interior del actual capitalismo postindustrial. Para Braidotti, la acción política está más en el terreno de las “metamorfosis” o de las profundas transformaciones que los individuos emprenden sobre ellos mismos.

Por esta razón, Braidotti, desde su teoría de la metamorfosis y la diferencia, afirma que, aunque Butler recoge una teoría sobre el deseo, se refiere más a un deseo repetitivo que niega las posibilidades creadoras en la constitución de la subjetividad y que además esquivo el inconsciente. Esta postura política de Butler, dice Braidotti, se constituye desde la “melancolía de ocupar un lugar marginal dentro del simbólico falocéntrico” situación que trasciende lo puramente personal, para ubicarse en “una postura política centrada en un objeto de deseo socialmente irrepresentable y privado de reconocimiento” (Braidotti, 2005: 74).

El análisis de Braidotti está en relación con una conceptualización de deseo e inconsciente que toma distancia de planteamientos psicoanalíticos

freudianos y lacanianos. Para el psicoanálisis del siglo XIX e inicios del XX, el deseo se presentaba como perverso y polimorfo (anclado en las zonas erógenas), y el inconsciente como el lugar de la reestructuración y de la reducción, afirmación que se traduce en la famosa frase de Freud: “Donde está el ello, debe estar el yo”. Se descubre entonces, un deseo cerrado, sin conexiones, sin agenciamientos y sin poder, puesto al servicio de las carencias surgidas en la infancia temprana en relación con las zonas erógenas. El psicoanálisis laciano, por su parte (década del sesenta), presenta un análisis donde la ley simbólica del padre, obliga a la criatura a separarse de su objeto de deseo inicial y a renunciar a su expectativa de fundirse en él, situación que entraña un sentimiento de duelo y melancolía, que al replegarse en la psique se convierte en anclaje de una pérdida constitutiva de la subjetividad.

En referencia a esta orientación del deseo, el sujeto del pensamiento laciano —que además contamina el feminismo psicoanalítico de la década del noventa— surge dentro de un profundo pesimismo; está bloqueado, como dice Deleuze, desde un “doble atolladero”: el registro materno y el registro paterno, lo imaginario y lo simbólico, configurándose un deseo sin salida, un cierre de sentido que inmoviliza al sujeto. La subjetividad queda aprisionada en la carencia, constituyéndose una perspectiva desesperanzadora de un sujeto que lucha contra la herida narcisista o contra la dolorosa condición de lo humano enmarcada en una pérdida que jamás puede ser saldada.

En la dimensión psíquica, según planteamientos que surgen de Lacan y son apropiados y resignificados por autores provenientes del deconstruccionismo de inspiración psicoanalítica, entre ellos Žižek y Kristeva, se asocia el deseo a aquello (la fantasía, lo abyecto) que no puede ser integrado de ningún modo a la dimensión simbólica, en tanto que representa una deficiencia estructurante e ineludible del sujeto. Al sujeto sólo le queda la posibilidad de un goce de significados, provenientes de productos culturales que dan la ilusión de autonomía y manejo de sí mismo. Estas concepciones excluyen la afirmación y la diferencia, en tanto que se referencia una subjetividad constituida en la carencia que sólo apela a la posibilidad de la repetición, del transitar en círculos sin avanzar a ningún lado. Ahora, al mismo tiempo que se presenta esta idea de una subjetividad repetitiva, enajenada en objetos culturales que le dan al sujeto una falsa idea de goce, se reafirma indirectamente la posibilidad de representación de un sujeto fuerte, esencial, idéntico, que contrasta con la debilidad de aquel sujeto condenado a un tiempo repetitivo. Lo que se concluye de estas discusiones

nes, dadas desde posturas neo-psicoanalíticas, es que se vuelve a la misma contradicción entre un sujeto débil y un sujeto fuerte; entre la evanescencia y la trascendencia del sujeto moderno, contradicción que resuelven con el regreso de un sujeto moderno *recargado*, que se ofrece como horizonte trascendente al sujeto posmoderno.

Además, si se acepta junto con estas opiniones de Zizek que la carencia ontológica es la única visión del sujeto y que, además, sólo lo que está significado en lo simbólico tiene existencia, se da un considerable retroceso en el feminismo, en tanto que se vuelve a la invisibilidad y especularidad de las construcciones de Mujer (en tanto que la Mujer no es representada en lo simbólico), y a la pasión negativa como única alternativa del deseo, abstracciones que evidentemente van a afectar los modos de subjetivación y los posicionamientos políticos de las mujeres de carne y hueso.

Contrastando con lo anterior, la concepción de deseo en el feminismo de la diferencia sexual, está referido a un deseo poder, un deseo potenciador que resquebraja instituidos y despliega devenires desde un inconsciente creador que jamás se va a plegar a la dimensión racional consciente. El inconsciente es el campo del vivir creador y de la subversión de lo instituido y no simplemente el lugar de la carencia.

El poder social que actúa a través de discursos configura lo inconsciente, pero sin determinarlo, en tanto que siempre va existir una dimensión de deseo y creación anclada a la corporalidad y la expresión de los afectos. El deseo cobra forma en la corporalidad y desde allí evade, como línea de fuga, mecanismos de poder presentes, modos de subjetivación generizados que han llevado a la esquematización de los devenires de hombres y mujeres.

Sin embargo, plantear esta dimensión de creación y deseo, no implica esquivar la existencia de restricciones dadas desde el repudio, la exclusión, la reiteración de coacciones, las amenazas de relegación, que en el caso de las mujeres, generan prácticas sociales y acuerdos sexuales sancionados o fomentados. El género se convierte entonces en el mecanismo de embrague de mujeres y hombres a lugares simbólicos que se adoptan a partir de relaciones de poder y de restricciones que se experimentan como fijas. El género marca simbólicamente el cuerpo de mujeres y hombres, convirtiéndose esta marca en condición necesaria para que el cuerpo pueda significar (Butler, 2002), para que sea inteligible al interior de una cultu-

ra particular. Esto ocurre sólo en la medida en que se acate la norma y se asuma la identificación dictada desde la dimensión de lo simbólico.

El proyecto político del feminismo de la diferencia sexual se orienta, finalmente, a dar cuenta de esta subjetividad nómada, sin-género —estratificada, compleja y contradictoria— que deviene al interior de una política localizada, tejida en las pasiones y los valores y no sólo en las intenciones claras, voluntarias y racionales. Se constituye no un sujeto fuerte con claras y fijas identidades asignadas desde lo social, sino “devenires subjetivos” que se afirman desde el deseo y el despliegue de sensibilidad.

Son subjetividades encarnadas que devienen a través de los afectos, la memoria y el deseo; se constituyen desde el poder y son atravesadas por relaciones sociales. Estas subjetividades se nombran desde un pensamiento antiedípico (Deleuze y Guattari, 1985)¹¹ que no ve en lo femenino una ausencia simbólica, sino una forma de devenir, y en el falo una estructura de cierre del pensamiento, de la vida y de la experiencia. Se nutre del nomadismo deleuziano que aspira a metamorfosear valores negativos atribuidos a lo femenino en posturas afirmativas, a través de la reformulación de la subjetividad, no como una identidad, sino como un proceso múltiple y discontinuo, sostenido a través de intercambios y transposiciones; de búsqueda de márgenes y desterritorializaciones que superen los límites falocéntricos y logocéntricos.

Estas son entonces a grandes rasgos, las posturas centrales de los feminismos actuales post-género que, aunque se identifican en la poca pertinencia de esta categoría —el género— para la comprensión de los actuales devenires de las subjetividades de hombres y mujeres, también establecen sus propios límites en cuanto a la comprensión de la política, la diferencia y la subjetividad. Finalmente y para concluir, es importante trazar en forma muy breve la línea de evolución del concepto de diferencia en el feminismo y de cara a la deconstrucción de la categoría de género.

9. Este texto (el antiedipo) retoma una crítica al Edipo psicoanalítico, vinculado únicamente con la libido y con las catexis de familia que dejan por fuera el ámbito de lo social histórico. Deleuze presenta el Edipo como una instancia represora y no como una formación del inconsciente; en este sentido, plantea que es una estructura sociocultural que está presente en todas las sociedades capitalistas y que se transmite generacionalmente. Por esta razón, no es posible reducir la sexualidad al Edipo y a la castración, porque se le encajona en una “novela familiar”, neurotizándola y quitándole su dimensión de creación. Deleuze dice que aunque Freud descubre el deseo como libido, le quita su núcleo de producción, en tanto que lo enajena en la estructura de familia, con lo cual desfigura las posibilidades del deseo y el inconsciente humano.

La reflexión sobre la diferencia se instaura entre el primer momento del feminismo caracterizado como “feminismo de la igualdad” —que hacía una clara diferenciación entre sexo biológico y construcciones culturales de género— y las elaboraciones de los años ochenta y noventa del siglo XX. Estas discusiones se centraron en la recuperación de la “diferencia”, la deconstrucción del significante “Mujer”, la crisis del género como categoría teórica y la imagen de un pensamiento que empieza a emerger marcado por el devenir subjetivo post-género y post-mujer.

Durante la década de los ochenta, se inicia un movimiento teórico en París, orientado a la reformulación del materialismo de género iniciado por Beauvoir, que pone en escena un debate entre el esencialismo estratégico de la diferencia sexual y el neomaterialismo de género. El punto de debate se situaba por parte de unas teóricas —Hélène Cixous y Lucy Irigaray— en la desconfirmación de la diferencia sexual como elemento esencialista y en la pertinencia de reflexionar sobre la constitución de lo femenino. En la otra orilla, Monique Wittig considera que, por el contrario, se debe liberar a la mujer del significante epistemológico y político “Mujer” que la ha oprimido, cambiándolo por el de “lesbiana”, como sujeto de poder; ella, al no ser mujer y como tal sujeto de dominación, puede constituirse en una subjetividad más potente, ya que no ha experimentado la identificación a través del falo.

Aunque las dos posiciones aspiran a una deconstrucción de lo femenino instituido y a la constitución de un sujeto legítimo de enunciación, terminan produciendo posturas extremas y opuestas, representadas en el caso de Wittig, en un universalismo lesbiano, más allá del género, que se traduce en rechazo a lo femenino y lo heterosexual como condición de poder. Y en el caso de Irigaray, en un énfasis en la trascendencia de la sexualidad femenina, ligada a la materialidad corporal que señala el lugar de lo simbólico alternativo. Esta teoría de Irigaray tiene sus raíces en el pensamiento de mujeres psicoanalistas, críticas de las posturas falocéntricas freudianas, como son Melanie Klein y Karen Horney, quienes mostraron la importancia de los estadios pre-edípicos o maternos, en la constitución de las subjetividades femeninas.

Se trata entonces, según L. Irigaray y H. Cixous, de dimensionar el poder de la madre en la estructuración del sujeto y en la constitución del deseo humano, estableciendo la homosexualidad femenina como un momento necesario en la potenciación de la sexualidad, surgiendo en am-

bas autoras una celebración y magnificación de la condición femenina que avanza hacia un nuevo orden simbólico. Sin embargo, para ellas, aunque el momento homosexual es necesario en cuanto a la valoración y el reconocimiento de lo maternal-femenino, no se constituye, como en el caso de Wittig, en una identidad separada y mucho menos en una subjetividad política.

Estas son las dos posturas —acumuladas y reformuladas— que aparecen en la raíz del actual feminismo de la diferencia sexual y de las teorías post-género que engloban teorías lesbianas y los movimientos *queer*. En el caso de Wittig, la tendencia feminista estadounidense post-género, tiene su sello. Esta autora, al abandonar el colectivo *Questions Féministes* en París, viaja a California e inicia un enriquecedor diálogo con autoras feministas, como J. Butler y T. de Lauretis. Butler, claramente se inspira en este discurso deconstructivo de Wittig, para proponer la fragmentación de la categoría de género y la proliferación de todos los géneros posibles. En el caso del feminismo de la diferencia sexual, la influencia del pensamiento francés, en cabeza de Deleuze y Foucault, y de las teorías del psicoanálisis postestructuralista, particularmente de L. Irigaray, se hace evidente en las múltiples lecturas que actualmente soportan los conceptos de devenir subjetivo, subjetividades nómadas y políticas de la localización.

6. Propuestas de maestros: Las innovaciones en clave de pedagogía post-género



6.1. Carnaval sin género o la convivencia en la diferencia: Colegio Germán Arciniegas, Bogotá

Por: Alci Alexander Pinto Araque



Introducción

El presente texto de investigación e innovación pedagógica, es fruto de la reflexión y experiencia en torno a la temática de género, por parte de un grupo de maestros investigadores, denominado “Genero en Siete”, que desde comienzos de 2007 ha mostrado inquietudes e incertidumbres por todo lo relacionado con el tema. En esta dirección, la capacitación y orientación por parte de la Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria, de la Universidad Distrital, ha sido fundamental para cualificar al grupo y lograr pasar de incertidumbres a potencias pedagógicas en construcción.

Estas potencias pedagógicas hoy hacen parte de la reflexión y enriquecimiento del colegio de excelencia “Germán Arciniegas IED, donde se está realizando una experiencia innovadora orientada a generar un clima escolar de convivencia en la diferencia a partir de una propuesta pedagógica que se ha denominado “carnaval sin género”.

La utopía e intencionalidad pedagógica es construir unos referentes teóricos, metodológicos y didácticos, en la perspectiva de la deconstrucción de género, que pueda servir de referente en el cambio necesario que la escuela necesita en la actualidad, para afrontar con mayor acierto su papel como escenario de vida, de autoconstitución de sujetos y dignidad humana.

Dentro de los referentes teóricos, metodológicos y didácticos, de la propuesta se encuentra el carnaval como escenario de vida, donde las personas son capaces de ser actores y protagonistas de su existencia: un ambiente de fiesta, como ruptura frente al orden, la seriedad y el rigor de la escuela tradicional, y la constitución de sujetos en la diferencia partiendo del deseo de sus propias potencias como escenario de convivencia.

6.1.1. Contexto de la experiencia

Enero de 2007 fue un periodo de transición, de bastante reflexión y toma de decisiones, pues al pasar de un colegio como Brasilia Bosa, con diez años de funcionamiento, ya consolidado pedagógica y administrativamente y con un reconocimiento en el sector, a constituir uno nuevo de excelencia, avizoraba un reto bastante grande, para repensar lo realizado hasta el momento.

Durante más de seis años se había construido un camino para fomentar la democracia y la ciudadanía, con el fin de mejorar la convivencia y la calidad de vida en la comunidad educativa, empoderando a las mujeres en la política y el liderazgo. Ostensiblemente, en los últimos años los cargos de representación del gobierno estudiantil y la actuación en ellos, tenían a mujeres que con mayor tacto y responsabilidad colocaban marca especial a su gestión. Sin embargo, en todo este proceso se evidenciaba un vacío necesario de llenar, pues la reflexión sobre la práctica revelaba una marcada institucionalización del gobierno escolar alternativo, llegando a su límite de desarrollo, por lo cual la renovación con la mirada desde otro lugar podría dinamizar el proyecto. Este nuevo escenario se intuía que estaba más en las personas, que en las instituciones.

Gracias a los vínculos que aún se tenían con el IDEP, se recibió la información e invitación para participar en un PFPD sobre currículo y género. Esta convocatoria fue acogida por un colectivo de investigación de la institución, denominado "Género en Siete", conformado por docentes en los niveles de primaria, secundaria básica y media y en áreas de ciencias sociales, ciencias naturales, humanidades y orientación, además de una proyección de atención a niños, niñas y jóvenes entre 9 y 18 años, de los grados cuarto a once.

La cuestión de género se concibió entonces como un sello especial, con el cual el nuevo colegio podría abrirse camino en su construcción de comunidad educativa. Sin embargo, había dos dificultades: la primera, la capacitación a los docentes y, la segunda, poner a circular la cuestión de género en la nueva institución educativa, donde evidentemente comenzaba a circular una nueva trayectoria destinada a la transformación subjetiva.

En mayo de 2007, el proyecto fue admitido en el PFPD, orientado desde la Universidad Distrital. Ya como integrantes del grupo de colegios, donde se propiciaba la investigación e innovación desde la perspectiva de género en las instituciones educativas, se inicia la capacitación y el desarrollo del proyecto de intervención e indagación en el colegio Germán Arciniegas, llamado para ese entonces Brasil López Quintana, y cuyo sitio de ubicación temporal lo constituía un grupo de casetas en el sector de Bosa el Porvenir.

La pregunta problemática guía del proyecto fue: "¿cómo vincular la perspectiva de género en el currículo de un colegio de excelencia?" Para darle

respuesta, el primer paso fue aplicar una encuesta abierta a los alumnos de bachillerato, contando con un primer acercamiento al imaginario de mujer y hombre que en ellos se reflejaba. En esta misma dirección, se realizaron entrevistas semiestructuradas a maestros y directivos de la institución.

En otro momento de la investigación, ya con docentes, se recogieron los relatos que desde las disciplinas y las prácticas pedagógicas recreaban la cuestión de género, en las áreas de ciencias sociales, ciencias naturales, español e inglés. También, se evidenció mediante registros de diarios de campo, la necesidad de propiciar momentos de reflexión en torno a la utilización del espacio físico del colegio, por parte de los niños y las niñas, pues la diferencia de género y la territorialización de ciertos espacios divididos por género, indicaba un insumo bastante fértil de indagación. Esto fue ratificado por medio de entrevistas a los alumnos(as) y por material fotográfico, en las aulas, en el patio de descanso y en los baños.

La mirada puesta desde la perspectiva de género había producido en el desarrollo del proyecto una serie de identificaciones que se podrían llamar tensiones, y que discurrían en conflictos y dificultades de socialización y convivencia en la escuela.

La primera de ellas expresada, por ejemplo, en la tensión entre el currículo explícito-oficial, basado en las percepciones y conceptos de los adultos, los planes de estudio, los espacios y tiempos establecidos, la tradición y el currículo oculto que se manifiesta en las formas de ser, pensar hacer, vestir, actuar y relacionarse de los niños, niñas y jóvenes en su devenir más cotidiano y espontáneo, como la hora de descanso, los minutos de cambio de clase, el chiste, la burla, el chismógrafo y los corrillos de pasillo o los chismes de salón. Así pues, se ponía en escena un campo de tensiones diversas para develar y reflexionar y que decisivamente referenciaba los patrones culturales ligados a la diferencia sexual, de género y generacional.

La segunda tensión observada corresponde a la resolución de conflictos, entre la imposición y la democracia. En este caso, la primera es una condición de realidad, mientras que la otra es un deber ser; por lo tanto, el campo de indagación se situaba en la organización y el gobierno escolar.

En tercer lugar, se percibe la tensión entre la formación de los niños, niñas y jóvenes, de manera libre en su desarrollo de la personalidad, hacia la autonomía y la constitución de subjetividades, que choca con la marcada

formalización de la cultura escolar institucional, de la urbanidad de Carreño, el catecismo y el saber del maestro, amparado por la excesiva normatividad.

Una vez analizadas estas evidencias, se inicia el camino para pensar y poner en marcha una estrategia pedagógica de innovación para el colegio, que a inicios de 2008, ya contaba con otra razón social: Institución Educativa Distrital Germán Arciniegas. La innovación pedagógica se enmarcó en un territorio distinto, donde la expresión, la comunicación espontánea y la fiesta, fueran los referentes de las tensiones descritas anteriormente; este nuevo escenario a su vez, se enmarcaba en una tendencia teórica referida a la deconstrucción del género, del poder restrictivo y el autoritarismo que se establece en la escuela tradicional; así mismo, la visibilización de sesgos y rupturas que se pueden expresar en el encuentro espontáneo de los sujetos, especialmente los alumnos(as), al igual que la develación de lo subversivo, en su saber y manifestaciones cotidianas.

Este nuevo análisis orientó un proyecto cuyo objetivo fue formular e implementar una innovación pedagógica desde la deconstrucción de género, para la constitución de nuevas subjetividades y la convivencia en la diferencia en la Institución Educativa Distrital Germán Arciniegas, ruta cuyo escenario principal propuesto como innovación fue el “Carnaval sin Género”. Esta propuesta sirve como escenario de reflexión de lo social y afirmación de la vida, además de fuente de procesos de constitución de sujetos a partir del deseo, el cuerpo, la diferencia sexual, el reconocimiento de la diferencia y la potenciación de un sujeto; en el encuentro y desencuentro con el otro; es decir, en la convivencia.

6.1.2. Experiencia innovadora de deconstrucción de género

El Carnaval sin Género para la convivencia en la diferencia, es una apuesta por la vida desde la filosofía vitalista y la fiesta, “vitalistas como aquellos que aman la vida no porque están acostumbrados a vivir, sino porque están acostumbrados a amar... amar la vida es aquí amar el cambio, la corriente, el perpetuo movimiento” (Larrauri, 2000). Ser un viajero constante, un nómada, expresado en un devenir, o continuo desplazamiento de su existencia en la alegría y la risa, por una calle que no tiene final, pero que sirve de rumbo a miles de existencias que se conjugan como en un carnaval.

Carnaval y vida que se entretajan como ejes conceptuales de la innovación, tienen su base en el trabajo de Mijaíl Bajtin: “El carnaval es la hilaridad vivida por todos. No hay vida fuera del carnaval. Las personas que participan en él son simultáneamente actores y espectadores. Y, como la risa festiva del carnaval se dirige también contra quienes ríen, la gente que se encuentra dentro de él es tanto objeto como sujeto de risa”. En este sentido, el carnaval es la vida que irrumpe en la escuela des-institucionalizándola; una escuela donde todos los sujetos se entretajan como actores y protagonistas, de lo contrario, es la existencia centrada en el anonimato, la masa, la cifra, la norma, constructora de identidades infantiles que avanzan ordenadamente y en filas débiles y sin rostros.

El recurso pedagógico de la fiesta, tiene un sentido muy marcado como postura de ruptura frente al rigor tradicional de la escuela, ya que en lugar del recinto sagrado del aula estará dispuesta la calle; en vez de la seriedad y el rigor de la ciencia, se establecerá la risa, la alegría, el goce, el chiste, los afectos. Se transforma la rígida relación alumno-docente, por una relación de encuentro de sujetos potentes, sin lugar para el autoritarismo y la normatividad identitaria. Es el encuentro de los monstruos, con sus cuerpos, deseos, potencias y sentimientos metamorfoseados (Braidotti, 2005).

Esta perspectiva de la convivencia en la diferencia se recrea en el festival sin género, recogiendo el concepto de carnaval como estrategia para poder visibilizar esa ruptura, a partir de canales artísticos y de expresión. Se trata entonces de mostrar las rupturas dadas en los cuerpos, en las sexualidades, en las formas de relación, a través de actividades y representaciones que dejan emerger otras comprensiones sobre el género y sobre las múltiples formas que tienen hombres y mujeres de autoconstituirse. En conclusión, apuntarle al festival como un espacio de carnaval, es dejar emerger lo instituyente, la ruptura que atraviesa todo el orden escolar en el tema de género.

El dispositivo pedagógico en la escuela es el de estimular como estilo de vida y de ser, el deseo, pero no como carencia que se colma con el objeto, sino como producción. Como plantea Deleuze, “si el deseo es producción, hay que concluir que no es espontáneo. Es una disposición, es el acto de disponer, de colocar, de construir una disposición o concatenación”. Es el deseo como constituyente de subjetividades de ruptura, o para el caso particular, de subjetividades ciegas al género.

Afecto, memoria, sexualidad y cuerpo, son categorías que complementan el entramado teórico del proyecto, en tanto que constituyen la potencialidad y la posibilidad de actualización del sujeto. Subjetividades nómadas que desde la perspectiva deleuziana, “emprenden movimientos de desterritorialización y reterritorialización, es salir fuera de los estratos de nuestra identidad como personas, fuera de la lógica binaria por el que somos hombre o mujer, niño o adulto, profesor o alumno, humano o animal” (Braidotti, 2005). Es el continuo viaje o melodía sin fin de la vida.

La visión del nómada permite repensar las subjetividades, no en referentes ya dados sino en lo impensado, en lo ausente. El nómada es testimonio vivo, es memoria cultural e individualidad que se despliega en la sexualidad. La sexualidad no vista desde lo institucional, sino en un sentido potenciador. “La sexualidad en un sentido potenciador, no es una experiencia de interioridad de cada persona con su genitalidad “funcionando” desde el lugar instituido de género y de elección sexual; la sexualidad es hacia fuera y hacia adelante, como deseo/energía por establecer interconexiones que amplían las subjetividades, metamorfoseándolas y este es, precisamente, el componente deconstructivo del género a partir de la sexualidad: el deseo y la potencia, permite la transformación de los cuerpos de hombres y mujeres, en tanto que se anexan cada vez más territorios que aparecen en encuentros múltiples y diversos” (Piedrahita, 2008).

El cuerpo constituido en esta perspectiva de carnaval, se considera como el lugar desde donde es posible el despliegue teatral; es decir, el ser actor de su propia existencia; son subjetividades que se autoconstituyen y allí el carnaval es la vida y la experiencia vital de cada sujeto. “El cuerpo es el espacio donde se ubica la fuerza deseante de la sexualidad y la potencia subjetiva, o, el lugar donde reside la violencia simbólica que atrapa el deseo en un género y una sexualidad impuesta” (Piedrahita, 2008).

Los argumentos anteriores que manifiestan una intención conceptual, se traducen en un proceso metodológico de corte cualitativo, iniciado en el colegio Germán Arciniegas durante este año 2009, a través de procesos preparatorios llevados a cabo en la institución y dirigidos a diversos estamentos de ella. En esta dirección, se pueden establecer cuatro acciones de orden de preparación y sensibilización que se están realizando en este momento y de las cuales se lleva un registro fílmico y de observación por parte de los investigadores.

- Conformación y preparación de grupos de discusión que tendrán una función de memoria y de elaboración de experiencias después de cada evento y serán los que soporten la recolección de información y el proceso de sistematización.
- Socialización a los docentes y directivos docentes, de cada jornada para que conozcan el proyecto y puedan enriquecerlo con sus inquietudes e iniciativas.
- Conversatorios y talleres dirigidos a estudiantes, con el fin de desarrollar el proyecto, en tópicos que apuntan a sexualidad, cuerpo, deseo, convivencia en la diferencia. Estos se han complementado con cine foros, donde se han presentado y analizado con los educandos y algunos padres de familia, películas donde se evidencian no las marcadas tendencias patriarcales de nuestra sociedad, sino personajes y situaciones de borde que revelen rupturas a los estereotipos de ser hombre y mujer, y orienten rutas para la constitución de subjetividades en la potencia y la diferencia.

Estas acciones preparatorias permiten continuar hacia un trabajo pedagógico de aula que tiene como base la cultura carnavalesca y sus diversas expresiones, donde se irán recogiendo elementos que proceden del espectáculo, el drama, la representación, la parodia, el chiste, entre otros. “En general, en una escuela ciega al género, es importante implementar formas pedagógicas que no están fundadas en un pensar racional, sino en un pensar que da cuenta de la armonía de la diferencia y rechaza la conciliación de lo universal y unitario. Se trata de exaltar los sonidos singulares, que se esconden en los discursos; señalar lo que se difumina, resaltando lo claroscuro. Avanzar en la identidad de los opuestos, reflejada en el arte, en el chiste: la risa perfectamente seria, el guiño que surge en la tragedia, el loco que da en el clavo. Se recrea igualmente un vivir, expresado en infinitivo y apoyado en el humor, que nos resguarda de lo único e inamovible (Piedrahita, 2008).

Actualmente y en este orden de ideas, el colegio se prepara para la conformación de una serie de acciones que den lugar a una cultura carnavalesca, y para esto se realizará en octubre de 2009, un evento que en forma sutil haga circular nuevos imaginarios sobre el sentido de una escuela ciega al género. Este evento se ha denominado “Festival sin Género o la Convivencia en la Diferencia”.

Se espera que la experiencia vivida en esta actividad de orden teatral y dramático, genere elaboraciones que puedan instigar expresiones y mani-

festaciones de ruptura y sobre todo de afirmación de una comunidad educativa que, con base en la deconstrucción del género, afirme la convivencia en la diferencia. Allí se espera que la risa, la alegría y la convivencia, se reflejen bajo el manto de la máscara, el disfraz, la parodia y el chiste, capaz de ser expresado y vivido.

6.1.3. Proyecciones

En los primeros días de diciembre se estará efectuando el proceso de sistematización de la experiencia, su evaluación y a la vez la indicación de algunas orientaciones para el año 2010, como las que se avizoran desde ya.

En primer lugar, está el cambio de eslogan de la Secretaría de Educación, que al inicio del año promueve en todos los colegios “A prender la fiesta”, por el de “A vivir la fiesta”, porque la escuela es para la vida y continua siendo el acontecimiento más sublime creado por la humanidad. Es un carnaval que alimenta los sueños de todos los seres humanos, en igualdad, libertad y abundancia

Como segunda propuesta está la implementación del proyecto, “Carnaval sin Género: Convivencia en la diferencia”, en el plan de estudios por ciclos, y como proyecto pedagógico transversal, conectado con el de gobierno escolar y convivencia. Allí, la apuesta por la fiesta, y el carnaval serán la perspectiva de discusión hacia una nueva organización de la escuela.

El tercer aspecto se refiere al proyecto político que sustenta el presente trabajo, que se circunscribe en la perspectiva democrática de constitución de sujetos, en y para la libertad, el cambio y la constitución de subjetividades en tránsito, que pongan en la esfera de discusión y análisis crítico, las injusticias y las situaciones donde la dignidad humana este vulnerada.

Finalmente, la enunciación de una propuesta pedagógica sin memoria de género, que recoja paradigmas como el de la “Pedagogía del mundo al revés”, continuando el reforzamiento del énfasis del colegio —comunicación arte y expresión— en la perspectiva de constitución de subjetividades.

6.2. Contramemorias de género materializadas en el trabajo expresivo: Colegio Julio Garavito, Bogotá

Por: Gary Gari Muriel

“No hay acto de creación que no sea transhistórico y que no coja a contrapelo, o no pase por una línea liberada.”

Gilles Deleuze, Felix Guatari, *Mil Mesetas*, 2002



Introducción

Desde nuestro particular punto de vista, uno de los más perniciosos males del sistema educativo colombiano en la actualidad, es el la proliferación de la nefasta idea del conocimiento asumida como una entidad independiente, esto es, como algo que existe fuera de las personas y que es asimilado por éstas cuando las condiciones son favorables; es decir, cuando entra en contacto con sujetos, instituciones o ámbitos encargados de transmitir ese conocimiento.

Según Small (1999), este supuesto ha implicado que el modo de conocimiento occidental, denominado método científico, colonizara, con un presunto modelo único, la forma de entender y apropiarse del universo

físico, hasta llegar a determinar la naturaleza toda del proceso de escolarización e impregnarlo con uno de sus más pesados lastres: la subvaloración del ámbito experiencial. Por ello, así como en la práctica científica estandarizada se suele despreciar el factor vivencial, por lo general en el proceso de escolarización, las y los docentes, y en este caso especial los de educación artística, acosados por los requerimientos de directivos, supervisores y absurdas políticas educativas, muchas veces se ven obligados a transmitir a las y los estudiantes con quienes trabajan, en la mayor medida posible, un cuerpo de información abstracto que parte de las características de las diversas artes en las cuales se han formado dichos docentes, sin considerar para nada la calidad de la experiencia que, al hacerlo, se genera entre los estudiantes.

Sin embargo, ya no es sostenible que los y las docentes, y en especial quienes se desempeñan en el ámbito de la educación artística, sigan actuando como simples transmisores de informaciones y habilidades técnicas o procedimentales, firmemente anclados en el puerto de la “educación bancaria”, como diría Freire (1972), sino que es necesario asumarnos como sujetos que navegamos más allá, hacia la “*dimensión otra*” que constituye la producción del conocimiento, a la cual obviamente es necesario esforzarse para acceder.

En nuestro trabajo como pedagogos, hemos encontrado que el ámbito de la *expresión estética* y en particular el de la *expresión plástica*, constituye uno de los campos en donde se puede explorar con mayor facilidad la posibilidad de generar un tipo particular de conocimiento, *el conocimiento sensible*; es decir, el cultivo de la sensibilidad como capacidad de asombro frente al entorno y como punto de partida para hacer de la imaginación la herramienta esencial que permita comprender e interpretar el mundo. En esta orientación pedagógica hemos vislumbrado que la *creación plástica infantil* y juvenil constituye un espacio privilegiado para cultivar el saber integral crítico-creativo sobre las relaciones que todos los seres humanos en sus diferentes etapas, establecen con ellos mismos y con el contexto que les rodea, referenciándose en un tiempo y en un espacio determinado.

No obstante, el hábito de la percepción y el disfrute de la *plástica estudiantil* en sus dimensiones creativa e imaginaria y, en particular, el hábito por el goce ante su propia producción estética, es escaso y requiere además de unas condiciones propicias para abordar esta particular dimensión de la creatividad humana, sin caer en los estereotipos facilistas de las lla-

madras “manualidades”, las cuales, infortunadamente, suelen constituir una parte fundamental del currículo formal en artes plásticas al interior de la educación básica y media.

Este currículo representado por los diversos abordajes más o menos responsables y más o menos coherentes de las diversas disciplinas que conforman el panorama de las artes profesionales, no obstante sus buenas intenciones en el caso de ser asumido responsablemente, constituye sin embargo, una manifestación más del modelo pedagógico agregado, enciclopédico, yuxtapuesto, en síntesis del modelo pedagógico tradicional que como bien sabemos genera el trabajo aislado y atomizado por parte de los y las docentes, al no integrarnos con los desarrollos de los demás docentes, como parte de una verdadera comunidad académica; pero además genera la percepción del proceso curricular como una acción desarticulada que incluso puede resultar repetitiva como si fuese ejecutada automáticamente.

Por esta razón, buscando alternativas para salir del encierro que genera el currículo tradicional e intentando asumir procesos de deconstrucción curricular, se ha abordado una experiencia innovadora de trabajo pedagógico desde el área de educación artística que, sin embargo, ha pretendido convocar el trabajo conjunto con otras áreas o, al menos, con docentes de otras disciplinas.

6.2.1. Contexto de la experiencia innovadora

Esta experiencia se ha venido desarrollando en el IED Julio Garavito Armero, durante los tres últimos años, a partir de la reflexión y la depuración de ciertos aspectos relacionados con un proceso anterior adelantado (en el marco de los estudios de maestría en educación) en el colegio Porfirio Barba Jacob de la Localidad de Bosa, como complemento al proceso desarrollado paralelamente con la docente Marlén Cuestas Cifuentes, en el IED León de Greiff de Ciudad Bolívar, parte de cuyo proceso ya se publicó.¹⁰

A partir de nuestra experiencia de aula hemos reconocido cómo a través de las acciones expresivas de carácter artístico los y las estudiantes

10. Escobar C., Manuel; Mendoza R., Nydia C.; Cuestas Cifuentes, Marlén y Gari Muriel, Gary. *¿De Jóvenes? Una mirada a las organizaciones juveniles y a las representaciones de género en la escuela*, Fundación Restrepo Barco y Círculo de Lectura Alternativa, Bogotá, 2003, pp. 152-304.

suelen manifestar sus más profundos sentimientos frente a lo que están viviendo, cuando dichas acciones se orientan desde auténticos espacios de expresión.

En este sentido, luego de detectar cómo entre éstas y estos estudiantes existe una marcada aceptación acrítica de muchos valores androcéntricos deplorables, desde el año 2001, y usando diversos procedimientos expresivos como parte de las herramientas de investigación, se ha venido adelantando una indagación que en principio estuvo orientada al reconocimiento del tipo de representaciones sociales e imaginarios de género y sexualidad que manejan las y los estudiantes, pero que en este momento se ha reorientado hacia la búsqueda de imaginarios individuales y colectivos de ruptura de género, frente a los imaginarios instituidos socialmente, como parte de un proceso de reflexión y de cambio de mentalidad en torno a lo que ha sido la pervivencia histórica de lesivos valores culturales que es indispensable comenzar a superar.

6.2.2. Experiencia innovadora que refleja las construcciones de género

En el devenir de la experiencia que se ha venido adelantando en la IED Julio Garavito Armero, como una posibilidad de asumir procesos de deconstrucción curricular desde el área, se ha asumido el abordaje de una *pedagogía de la imaginación en el ámbito estético*, que desborde las didácticas de las llamadas ‘manualidades’, ‘la estética de lo bonito’ y de ‘la representación realista como única opción’, al asumir la clase como un espacio que haga posible la heterogeneidad de las miradas y las interpretaciones. Se evita así, el tema fijado como sentido único, evaluable, al orientar el trabajo hacia el logro de un espacio abierto a la significación, en el cual se tolere el disenso, y se asuman las contradicciones, permitiendo la afloración de los múltiples universos personales en las obras elaboradas por cada estudiante, a partir de una concepción de la enseñanza como taller, como experimentación y reconocimiento de las más diversas experiencias vitales, pero sin caer tampoco en el extremo del “libertinaje” expresivo, el el cual supuestamente todo se vale.

Para ello, al realizar nuestras propuestas de expresión, partimos de temáticas relacionadas con sus vivencias de género; es decir, de temáticas que apelan a las experiencias, recuerdos o nociones de las chicas y los

muchachos en torno a sus imaginarios de género; generando así espacios expresivos en los cuales estas experiencias se transforman simbólicamente en dibujos, pinturas, *collages*, grabados e historietas, etc., que luego se complementan con breves reflexiones escritas acerca del proceso y de los productos del mismo.

De esta manera, en el área de artes del J.G.A. (J.M.), hemos empezado a deconstruir el círculo cerrado del currículo tradicional,¹¹ mediante el recurso de convocar temáticas que se salen del ámbito exclusivo de las artes y se adentran en el terreno de la vida cotidiana, particularmente, en el ámbito de *las creencias de ruptura* que sobre la temática de género que manejan las y los estudiantes.

En efecto, acogiendo un planteamiento como el de Arnheim (1980: 56-66) en torno a la *temática de expresión*, entendida como ese “algo” (idea, noción, etc.) que genera la necesidad de exteriorizar las sensaciones y sentimientos más profundos y auténticos, que son vitales para los seres humanos; se ha podido, en el marco de situaciones lúdicas, proponerle a las y a los estudiantes, como tema de reflexión, sus creencias y vivencias de género para que las evoquen o vivencien, y se conviertan en motivo de su posterior trabajo expresivo, a través de algún procedimiento de expresión.

Ahora bien, es necesario aclarar que para abordar este concepto de género hemos considerado pertinente hacerlo a la luz de los planteamientos en el sentido relacional que propone Scott (1996); es decir, al empleo del concepto de género para mostrar que la información sobre la mujer lo es también, necesariamente, sobre el hombre. Esta concepción pone de presente el que no se puede tratar el mundo de cada uno de los sexos como si fueran esferas separadas de la realidad, debido a que se trata de experiencias interrelacionadas: hablar de la mujer y de su vida es hablar del hombre y de la suya, y viceversa. Esta postura subraya que las concepciones y representaciones frente a lo masculino y lo femenino, antes que estar fundadas en lo biológico, son el producto de construcciones sociales. El género es, en esta definición, “una categoría social impuesta sobre un cuerpo sexuado”, como dice la autora (Scott, 1996).

11. En el caso de la *expresión plástica* suele centrarse en el estudio o en la simple exploración de aspectos concernientes a esta disciplina en el ámbito profesional; es decir, los contenidos de la asignatura se refieren exclusivamente a elementos, como aplicaciones de los denominados elementos básicos de la expresión plástica, teoría del color, realización de bodegones, retratos, etc.

Finalmente, a esta acción expresiva se le aúna un espacio de reflexión concretado en un debate posterior en el que se expone ante el grupo lo que los demás estudiantes interpretan acerca de cada trabajo realizado y las razones que quien lo haya hecho enuncie como producto de su intencionalidad expresiva en torno a los modos de ser “diferentes” que tienen varones y mujeres. Por último, sobre estos comentarios se hacen apuntes pertinentes acerca de los logros estéticos o de las problemáticas expresivas que subyacen en las propuestas desarrolladas por los estudiantes.

Consideramos que, mediante este procedimiento, estamos empezando a lograr una doble ruptura; por un lado, la visibilización de los modos diferentes de ser en varones y mujeres; y por otro lado, una ruptura interna en relación con los tradicionales contenidos del área, pero sin dejar de lado la responsabilidad disciplinar de enriquecer la visión estética y conceptual de los estudiantes.

6.2.3. Las acciones en el aula

Esta experiencia se ha adelantado, hasta el momento, en el marco de las siguientes orientaciones:

Punto de partida. El proceso se ha desarrollado en torno a la resolución del siguiente interrogante: ¿cómo generar la materialización de imaginarios de ruptura en torno a la temática de género y sexualidad, a partir de la articulación de diversos procesos de expresión asumidos al interior del trabajo de aula?

Y dicho interrogante se ha tratado de resolver mediante la exploración de una alternativa pedagógica, en la cual el uso de los procedimientos de expresión plástica contribuya al desarrollo de experiencias investigativas en el ámbito escolar, las cuales posibiliten lograr:

- *El reconocimiento de valoraciones culturales* del contexto en torno a los imaginarios estudiantiles sobre formas diferentes de asumir lo femenino y lo masculino.
- *La elaboración de vitales ejercicios de expresión plástica*, que sirven como punto de partida para una indagación estética más profunda, la cual incluso, logre adentrarse en las *arenas movedizas* de la representación simbólica. En este caso, la elaboración de imágenes en *collage* fotográfico que sirven como punto de partida para una explo-

ración adicional (obras pictóricas en las cuales el color se usa con intencionalidad simbólica).

- *El reconocimiento individual y grupal de elementos* pertinentes del lenguaje visual y plástico en los trabajos realizados. En este caso, la distinción entre manejo del color en función mimética (en el *collage*) y color en función simbólica (en la pintura), dependiendo de la intencionalidad expresiva.
- *El análisis de valores del contexto histórico y cultural* relacionados con la temática, en este caso, la confrontación de los resultados estéticos logrados por las y los estudiantes con la obra de algunos artistas que se han aproximado a esa temática en el país, como Débora Arango, María de la Paz Jaramillo y Santiago Echeverri, entre otros.

6.2.4. El proceso innovador

A grandes rasgos, se presenta a continuación un breve bosquejo del procedimiento adelantado:

Luego de plantearle a los y a las estudiantes la temática general (sus creencias acerca de otras formas de asumir lo femenino o lo masculino) que se va a explorar durante el bimestre, se les pide que, para la próxima clase, traigan varias fotos grandes (mínimo tamaño carta, extractadas de revistas) de hombres y cinco (5) de mujeres (vestidos o desnudos, cada quien decide). Además del tamaño la otra condición que se les plantea, es que las fotos sean de cuerpo completo.

Motivación

En la siguiente sesión se hace una presentación del tema de reflexión (sus creencias acerca de otras formas de asumir lo femenino o lo masculino) para que evoquen experiencias (sensoriales, emocionales, cognitivas, fantásticas, etc.) que motiven su posterior trabajo expresivo.

Una vez reunidos se les plantea que marquen la parte superior de la hoja entregada, de la siguiente manera: los varones con la letra **V** y las mujeres con la letra **M**, y luego que escriban lo siguiente:

- Varios aspectos que considere destacables o censurables de su propia condición de género.
- Varios aspectos que considere destacables o censurables del otro género.

- Qué otras maneras de asumir lo masculino o lo femenino conoce o imagina.
- Qué piensa de éstas otras maneras de ser hombres o mujeres.

Reflexión y expresión

Luego de recoger las hojas, con estos listados (las cuales entrarán al proceso de análisis posterior), se propone que cada quien escoja uno de los aspectos anotados, (positivo o negativo de los hombres, las mujeres o las nuevas formas de asumir ambas condiciones) y con las imágenes con las que cuente, elabore un *collage* de cuerpo completo, pero recortando diferentes partes de las fotografías, aunque quiera construir una imagen “normal” o mimética del aspecto seleccionado. En este punto se suele aclarar, mostrando algunos ejemplos pertinentes (seleccionados de anteriores experiencias) que existen las dos posibilidades: la de generar una imagen “mimética” si se quiere representar lo más fielmente posible el aspecto elegido del propio listado, o producir una imagen exagerada o distorsionada (tipo caricatura) del mismo.

Cuando terminan, se les propone que en la parte posterior escriban qué aspecto (positivo o negativo) están representando y que anoten el color con el cual relacionan la temática de su trabajo, describiendo la razón de dicha escogencia (por ejemplo, si alguien ha escogido como temática la “vanidad” de algunos varones, y esto lo considera como un aspecto positivo de los mismos, al reverso del trabajo anota ese tema y explica por qué razón lo considera positivo y con qué color relaciona dicho aspecto y por qué razón establece dicha relación.

Confrontación

Una vez que han terminado, se pasa a contrastar los elementos estético-expresivos y temáticos que aparecen en los *collages* finalizados, en comparación con la obra de los artistas de referencia, en este caso, algunos ejemplos pertinentes de la obra artística de Débora Arango, María de la Paz Jaramillo y Santiago Echeverry.

Al finalizar la confrontación, se presenta brevemente la manera como se ha venido desarrollando esta experiencia y se le plantea al grupo que investigue en libros, revistas o por internet lo que pueda sobre los artistas propuestos o sobre otros que llegasen a encontrar y que manejen la temática de género y sexualidad en su trabajo y de aquéllos que, a través de

éste, defienden posiciones de reivindicación de derechos y en contra de la discriminación por su condición de género.

Además, se les plantea que para la próxima sesión, quienes no hayan terminado aún, traigan el trabajo en *collage* completamente finalizado, así como otros materiales para crear una variante pictórica de éste, en la cual se maneje el color con intencionalidad simbólica a partir de la valoración (positiva o negativa) que cada estudiante le asignó al tema representado y que consignó al respaldo del mismo. Para ello, se usan: vinilo blanco, vinilo negro y vinilo del color con el cual relacionaron el tema desarrollado en el primer trabajo (*collage* fotográfico), vasitos plásticos, pinceles, lápiz de grafito, papel calcante y cartón paja, como soporte.

En la siguiente sesión se parte del trabajo en *collage* como motivación secundaria y se desarrolla la variante pictórica con un procedimiento semejante al ya descrito. Posteriormente, se socializan las obras creadas, destacando tanto aquellas en las cuales parecen imaginarios instituidos como imaginarios de ruptura sobre la temática de género (porque se apartan de los arquetipos convencionales de lo masculino o lo femenino), como aquellas en las cuales, además de su relevancia temática, hay unos notables logros estéticos en el manejo del color simbólico y en la estrategia para manipular las variantes de luminosidad cromática que es el otro componente estético evaluable en esta experiencia.

Finalmente, se emprende la labor de clasificar, analizar y reinterpretar la información surgida de toda la experiencia; información que subyace tanto en las imágenes como en los escritos y comentarios orales que de éstas hacen los estudiantes (los cuales resultan de vital importancia dado que son el primer nivel de interpretación, sobre el cual generamos la nuestra, para evitar especulaciones de corte “psicologista”). El análisis de cada categoría se realiza en dos partes complementarias: de un lado, los enunciados verbales de los imaginarios reconocidos y del otro, las concreciones plásticas de éstos. Para ello, se clasifica y organiza la información recopilada, así: mapas conceptuales de los imaginarios enunciados verbalmente, y “Galerías” o agrupaciones por categorías de las imágenes elaboradas, como se describe detalladamente en la anterior publicación (Piedrahita y Acuña, 2008)

6.2.5. Proyecciones... hacia los imaginarios de ruptura o la enunciación de lo invisible

¿Quién dijo que todo está perdido?
Yo, vengo a ofrecer mi corazón...

Fito Paez

El proceso desarrollado hasta ahora ha permitido reconocer el tipo de imaginarios que sobre la temática de género manejan actualmente las y los estudiantes del plantel, reconocimiento que en líneas generales podría resumirse en los siguientes ítems:

- Aunque los imaginarios de ruptura en torno a la temática género que maneja la mayoría de las y los estudiantes del plantel, siguen obedeciendo a ciertos estereotipos deplorables impuestos por la cultura androcéntrica, comienzan a vislumbrarse fisuras en esta monolítica estructura, a través de las cuales emergen, aún tímidamente, imaginarios de ruptura que se orientan en otras direcciones aún inciertas, pero que es necesario reconocer y analizar para señalar nuevas posibilidades.
- A pesar que la permanencia de los imaginarios instituidos repercute de manera preocupante en la dimensión cultural, dado que asumir como inmodificable lo cultural, de por sí una entidad marcadamente dinámica y flexible, es sinónimo de inquietante estatismo, la apertura de espacios que visibilicen la irrupción de los imaginarios de ruptura, constituye ya un síntoma saludable, para señalar con Fito Paez que “no todo está perdido” y que a pesar de que el asunto “no será tan simple como pensaba, como abrir el pecho y sacar el alma”, es indispensable generar líneas de fuga, que posibiliten la irrupción y la validación de lo otro, de las identidades actualmente desterritorializadas, a las cuales aún no escuchamos y muchas veces tememos ver.
- Por otra parte, la simple circulación de discursos con tintes reivindicativos no garantiza los cambios de mentalidad necesarios para acceder a un mayor equilibrio intergénero o a la irrupción de otros imaginarios que superen los estereotipos instituidos. Por esa razón, es necesario que la institución escolar se asuma a sí misma como un espacio de transformación de las estáticas mentalidades androcéntricas y supere su exclusiva función de transmisora mecánica de información académica, para también, como dice Fito, “cambiar esta nuestra casa”.

Entonces, teniendo en cuenta las anteriores consideraciones, en la IED Julio Garavito Armero, se proyecta continuar el trabajo sobre deconstrucciones de los imaginarios de género, a través de un trabajo expresivo, centrado primordialmente en la visibilización de los imaginarios de ruptura referidos a lo femenino y lo masculino. En este proceso, se trataría de explorar el uso de otros procedimientos de expresión estética que convocan mucho más a las y a los jóvenes, como son la fotografía digital y el video; los cuales podrían enriquecer más el desarrollo de experiencias investigativas interdisciplinarias, relacionadas con la constitución de otras formas de entender la diferencia de género en el ámbito escolar.

Igualmente, pretendemos generar un espacio permanente de reflexión respecto de estas “contramemorias” que, en este caso, se expresarían a través de diferentes manifestaciones estéticas (tradicionales y contemporáneas, como ya se enunció), teniendo como referentes de contextualización las obras de artistas y pensadores que han asumido la visibilización de estados alternativos a los de las identidades sedimentadas (o fosilizadas) y promueven por el contrario la valoración de las subjetividades nómadas, como el artista visual Santiago Echeverri, o el colectivo “Mujeres al borde”, en nuestro caso; o la actriz y legisladora italiana del Partido de la Refundación Comunista (PRC) Vladimir Luxuria, entre otros ejemplos del ámbito internacional, quienes han reflejado en su obra artística, una reflexión y sobre todo, una reivindicación política del valor de la diferencia de sentido distinto al del género asignado por la mera condición de ser varón o mujer.

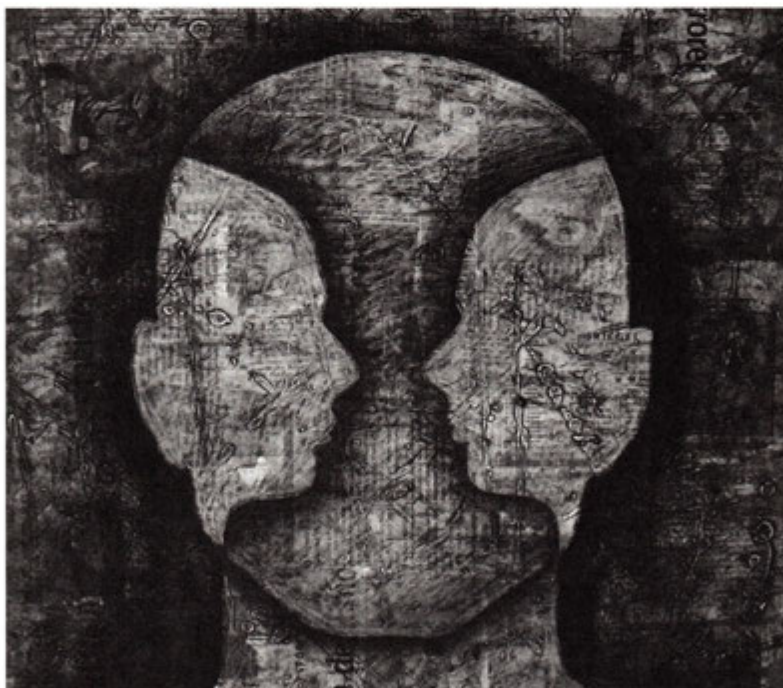
No obstante, aún es necesario generar rupturas más radicales en los círculos cerrados de cada área, tratando de lograr consensos con docentes de otras disciplinas para que esas temáticas sean abordadas desde diferentes ángulos y en diferentes momentos sin que se circunscriban específicamente al espacio de las llamadas “clases de arte”; es decir, que inicialmente, al menos en los espacios de docentes o áreas con quienes se logren los consensos, se produzca un desarrollo continuado del proceso, minimizando las tradicionales rupturas que se producen con el cambio de clases.

Para lo cual, sin embargo, habrá que generar una astuta maniobra de seducción que posibilite el desplazamiento de más compañeras y compañeros docentes, desde sus cómodas y estáticas posiciones disciplinares (e incluso vitales) hacia los inquietantes márgenes de lo incierto que implica el abordaje de la deconstrucción curricular; porque existe la plena convic-

ción que *sólo se hace camino al andar y que las sendas ya trazadas muestran solamente los parajes conocidos*. Por ello, siguiendo a Deleuze, es necesario inventarse otras sendas que permitan encontrar líneas de fuga hacia nuevas condiciones en las cuales haya cabida a distintas formas de ser y de expresarse; y, obviamente a otras formas de asumir el trabajo pedagógico que superen la actual fragmentación curricular, impuesta por las absurdas políticas educativas interesadas exclusivamente en mostrar cifras basadas en estandarizaciones tecnocráticas.

6. 3. La estética en las relaciones interpersonales como vía a la deconstrucción del género: Colegio Externado Nacional Camilo Torres, Bogotá

Por: Ulpiano Ulloa Fernández



La siguiente experiencia, la cual considero innovadora, ocurre en el Colegio Externado Nacional Camilo Torres, a partir de mi vinculación en el año 2006, y tiene que ver con la incidencia de prácticas generizadas que se manifiestan al interior del plantel educativo, y que son motivo de este breve ensayo.

Introducción

“Hola, novio mío”, exclama la estudiante cuando me ve y corre presta a abrazarme con esa fraternidad, respeto y alegría, que ha sido una constante, desde aquel día en el patio donde se ubica la cancha de *voley-ball*, cuando tuve que intervenir para que los muchachos que jugaban le dejaran participar, en ese territorio vedado de cierto modo a las niñas. Y desde ese entonces, a comienzos de 2007 y aún ahora en el año 2009, en la institución Colegio Externado Nacional Camilo Torres IED, lo repite de la misma manera, pero ahora acompañada de muchas amigas y amigos más, enfatizando ese “para-lenguaje”, como modalidad comunicativa que es frecuente en los y las estudiantes actuales, mostrándose irreverente delante del grupo, aflorando desde su subjetividad todo aquel abanico de significados que simbolizan la ruptura de una posición de invisibilización que vivió y compartió conmigo, aún sin que yo fuese profesor directo de ella.

O la manifestación de otro estudiante, a quien para poder terminar el partido de *voley-ball* había que “rogarle” (según sus compañeros) para que viniera, puesto que se encontraba dando los últimos toques a los pasos de baile que tomaba en la sala de danzas, contigua a la cancha deportiva, en donde lo instruía una compañera mía, lo que ocasionaba burlas por parte de ellos, pero que ratificaba una posición férrea de una estética que afloraba en él, la cual tuve que socializar y defender para que el grupo aceptara.

Son éstas prácticas de sometimientos y dogmatismos las que han negando la diferencia, basadas en movimientos hegemónicos y patriarcales que han invisibilizado subjetividades, sin pensar que puedan ser precisamente estas nuevas e intempestivas subjetividades, las que logren una verdadera convivencia, entendiendo de una vez por todas a la diferencia como alteridad sin límites, como reconocimiento del otro, aceptando estéticas múltiples, desjerarquizadas, cambiantes como opción de comunicación fraternal, humana, sin género.

Y es que gran parte de la problemática de la escuela radica en la equívoca interpretación de la manifestación estética de las y los jóvenes, ya en su lenguaje, ya en su presentación, ya por su atuendo o accesorios, de los cuales por cierto, desconocemos en la mayoría de los casos el significado de los mismos y que en cierto modo son una “bofetada” para tan “exclusivos” conceptos de otrora, arraigados en un buen número de docentes y que basados en aquello de que “todo tiempo pasado fue mejor”, no dan

cabida a nuevas manifestaciones de ser mujer y ser hombre, en tanto no se ajusten a parámetros de conducta preestablecidos.

Siempre he estado de acuerdo con aquello que “una de las características del hombre inteligente es estar abierto al cambio”, y esta mutación de subjetividades me recuerda constantemente este componente, el cual no podría ser de otra forma, ya que la interiorización de las experiencias en los diferentes contextos y situaciones, obligan a manifestaciones estéticas diferentes, auténticas y desafiantes.

Cabe anotar que otro componente que conlleva la estética y que quiere significar otras posturas, tiene que ver con el estado de ánimo de quien la expresa, y, especulando un poco, creo que en ocasiones deja traslucir cargas emocionales potenciales que nos colocan a la defensiva y nos hacen reaccionar frecuentemente de forma equivocada. Se asemeja a un flujo de energía que busca evidenciarse, y que no encontrando respuesta asertiva, se reprime y actúa al interior del individuo, aislándolo y ubicándolo al margen de posibilidades, o que por el contrario, si la obtiene, se manifiesta de manera positiva, confidencial, eufórica, alegre, potenciando toda su subjetividad.

6.3.1. La experiencia innovadora: la estética de las relaciones

Tonalidad emocional

Se dice en el ámbito estudiantil, especialmente en los grados décimos y once, al interior del Colegio, que al profesor se le “calibra”, en las primeras clases. Es decir, que en los primeros contactos en el aula con los grupos que tiene a su cargo, al profesor se le hace un examen minucioso del carácter, y se calcula su tonalidad emocional, incluidas en ésta, su forma de reaccionar, su tolerancia, su explosividad, y su grado de afectividad. Un ejemplo de ello me ha ocurrido con frecuencia, que algún estudiante, en el momento en que doy la espalda, me llama por mi nombre, con la firme intención de ver mi reacción y determinar si para mí, como lo es para algunos colegas, ese hecho lo considero como una falta de respeto, o si reconvengo a la persona que se atrevió a hacerlo, a lo cual yo reacciono, diciendo al auditorio en general, que la palabra más hermosa que uno puede escuchar, por encima de todas, es precisamente el nombre propio y que no tengo reparo en que me llamen de esta manera, desde que ello conlleve respeto para conmigo, y que, quien así lo decida, puede hacerlo, ya que no me molestaré por ello.

Contrariamente a lo que alguien pueda pensar, es tal vez, un estudiante, o máximo dos, quienes optan por ello, los demás continúan llamándose *profesor*, o “profe”, pero eso sí, se cuidan de pronunciarlo de forma sarcástica o despectiva, porque considero que el mensaje de respeto queda claro, tal vez por ser optativo. Esto, a su vez, permite un acercamiento por parte del estudiantado en general, de una forma tímida pero definitiva.

Distancias corporales

En otra ocasión, al abordar una estudiante a quien noté una mezcla de enfado y tristeza a raíz de un tema que no lograba comprender, ella manifestó su inconformismo diciendo: “yo a ese “profe” no le pregunto nada... parece un ogro”, y acto seguido agrega: “Es que no se deja hablar”. Al ilustrarle sobre aquello que “toda pregunta es hermosa” y que, “solicitando aclaración de los temas de forma respetuosa, y en el momento adecuado, los docentes estamos prestos a aclarar lo que podamos dentro de nuestras posibilidades”, la estudiante reacciona diciendo que son pocos los profesores que se prestan para las aclaraciones cuando no se entiende algo y que por el contrario reaccionan de forma altanera e intolerante argumentando que “eso no es culpa de ellos” y que “mire a ver cómo lo averigua”, las cuales son las respuestas más frecuentes.

Pienso que la proxemia, como el manejo del espacio interpersonal, en donde se establecen unos niveles de interacción muy importante, debe ser manejada con tacto, y debe ser aprovechada de la mejor manera con el fin de lograr una convivencia igualitaria y propendiendo por la potenciación de las subjetividades, y que reacciones como las descritas anteriormente son el resultado de una aproximación desaprovechada; además, si tenemos en cuenta que los y las jóvenes son renuentes a establecer diálogos con frecuencia, debemos aprovechar cualquiera de ellos.

Espontaneidad, humor y contención

El buen sentido del humor, en mi parecer, es otro factor que juega un papel importante, en la relación con las y los estudiantes, pero para ello se debe conocer o al menos saber interpretar el grado de bromas y el tipo de las mismas que ellos manejan, puesto que, por su forma de expresión, podemos confundirlas con agresiones no existentes, si no les damos la interpretación correcta, producto de una prevención nuestra preexistente.

La experiencia del docente puesta al servicio de los y las estudiantes como ejemplo de vida, sin esquematizar, sino a manera de ilustración, es otra forma de alentar relaciones interpersonales cercanas con estudiantes, en tanto que ésta puede servir de referente para los alumnos y alumnas, recreándola o fusionándola con la propia.

Un profesor alegre, descomplicado, que es recursivo con anécdotas, considero que aporta mucho al bienestar del aula. De esta actitud se derivan preguntas y reflexiones que han de ser aprovechadas por el docente con el fin de dar a entender, mediante un acercamiento libre de todo perjuicio, y en cierto modo controlado por el o la estudiante, que al establecer un vínculo de confianza y de fraternidad, se invita a la interrelación asertiva, dando cabida a potencialidades de las dos partes y a una ruptura del temor que asiste a los protagonistas de dicho intercambio, de perder autoridad (por parte del docente) o reconocimiento y afecto (por parte del o la estudiante).

En ocasiones, la interrupción abrupta en el devenir de la clase, de una explicación teórica, por una eventualidad de aula, o alguna situación jocosa, considero que no debe tomarse como un sabotaje, como suele hacerse en primera instancia, sino como una oportunidad de oxigenar la mecánica del discurso o de la ilustración del momento. Pero además, creo que se debe tener en cuenta lo que a ellos les gusta, y valorarlo ya que también tiene importancia, a la vez que esta actitud evita que se vuelvan apáticos a las temáticas, las cuales ellos necesitan, pero no dejan de verlas como impuestas y buscan la forma de desestimarlas con argumentos diversos, como improductividad de los mismos para su expectativa de futuro, o simplemente demostrando apatía a lo instituido, dado los arraigos culturales, los cuales se priorizan en su sentir respecto de aquello que ellos y ellas consideran verdaderamente válido.

Por lo anterior, es importante además, no perder de vista que estamos frente a jóvenes que transitan por subculturas y actualizan prácticas juveniles que tienen un sello de irreverencia frente a lo institucional y en esta medida, cada vez están menos dispuestos a acatar normas referidas a identidades que actúan en los espacios de la corrección cultural, a menos que ellos mismos las consideren apropiadas.

Estas posturas de margen en los y las jóvenes que originan líneas de fuga, es lo que desde mi práctica pedagógica, he venido estimulando,

mediante innovaciones que desembocan en una relación gana-gana, la cual se estructura con un horizonte que incluye:

- Reflexiones cotidianas y constantes sobre los elementos que motivan una deconstrucción de género.
- Planeación de actividades que involucran conocimiento y apertura hacia nuevas estéticas presentadas por los y las estudiantes y que han ido permeando conocidos la comunidad educativa.
- Aportar elementos de orden teórico que permitan la reformulación de la misión y la visión institucional, donde se refleje la equidad de género.
- Establecimiento de indicadores que permitan verificar progresos a mediano y largo plazo.
- Seguimiento a los impactos que se han derivado de esta innovación que recae sobre la estética de las relaciones interpersonales.

6.3.2. Breve sustentación teórica de la innovación

Weber, en uno de sus escritos manifiesta que las subculturas se entienden como una “desviación” y que *la motivación principal de surgimiento es la magnitud de los problemas*; de este planteamiento disiento, ya que en mi concepción considero que las nuevas culturas, son comunidades emocionales que cambian frecuentemente de una subcultura a otra, y se revelan difusas, cambiantes e informes. Además, su cambio es una resistencia simbólica, que manifiesta una lucha contra hegemónica que defiende los espacios culturales con una relativa autonomía. En el planteamiento de Weber, por el contrario, se refleja una visión estática y rígida referida a la emergencia de lo extraño y diverso en la cultura.

Los adolescentes y jóvenes que se enrolan en ellas, encuentran un cierto amparo a los asedios del ansia de identidad que viven subjetiva y objetivamente. Encuentran una máscara con que protegerse, un apoyo del grupo, un sentido gregario, y unos signos externos de identidad que les facilitan su deambular por la anónima ciudad. Hacen del estilo y la imagen sus referencias básicas para la negociación identitaria con el entorno social y practican una apropiación simbólica del territorio que parece confortar su real pérdida de espacio bajo los pies. Hay que situar esa tribalización en un contexto reactivo al individualismo utilitario de las sociedades modernas (...) Esta tribalización a la que recurren los jóvenes puede, a su vez, articularse según diversos estilos que se corresponden con programas estéticos, comportamentales e ideológicos muy diferentes (Pérez Tornero, 2002).

Deleuze, desde otra orilla, refiriéndose al tema del devenir del sujeto, propone el rizoma como una interacción desjerarquizada, en la cual la afectación se da de forma irregular, de ida y vuelta, desde cualquiera de sus ramas, elaborando mapas y subjetividades cambiantes con trayectorias imprevistas, nada estáticas.

El mapa no reproduce un inconsciente cerrado sobre sí mismo, lo construye. Contribuye a la conexión de los campos, al desbloqueo de los cuerpos sin órganos, a su máxima apertura en un plan sin consistencia. Forma parte del rizoma. El mapa es abierto, conectable en todas sus dimensiones, desmontable, alterable, susceptible de recibir siempre modificaciones. Puede ser roto, alterado, adaptarse a distintos montajes, iniciado por un individuo, un grupo, una formación social (Deleuze y Guattari, 1977).

La teorización precedente se me antoja como un soporte para exhortar a la comunidad educativa a que amplíemos el horizonte de las concepciones sobre las estéticas relacionales, entendiéndolas como algo innovador al interior de la escuela, como una de las muchas rupturas que se pueden generar, como una posibilidad de mejoramiento en las relaciones interpersonales de todos los miembros de una comunidad educativa que cada día se refugia más en el silencio, en la prevención (entendida ésta como la posición estática y defensiva), que aleja y deja prácticamente inalcanzables los objetivos que persigue la educación.

La experiencia innovadora expuesta anteriormente me permite sugerir lo imprescindible que resulta una postura flexible, abierta, permisiva (como espacio de manifestación), potenciando una comunicación clara y directa, evidenciando el currículo oculto, enfrentándonos con él, recreando sus matices, para tomar lo que conviene y desechando lo que no, y tener conciencia de hacia dónde nos dirigimos dejando así de dar palos de ciego en el devenir académico y de convivencia, y, para ello sería conveniente acometer acciones concretas en los diferentes ámbitos educativos:

Institucionales

- *En el currículo.* Propender por la visibilización de lo oculto en los currículos que se da en gran parte de las instituciones, para desarrollar un proyecto que sea incluyente e igualitario en medio de la diferencia.
- *Sobre nuevas estéticas.* Modificaciones del PEI que permita las transiciones hacia nuevas estéticas, las cuales se evidencian en posturas,

actitudes y lenguajes que atraviesan constantemente el currículo mencionado con anterioridad.

- *Interculturalidad interinstitucional.* Promover la interculturalidad con el fin de evidenciar el nivel de convivencia de las subculturas en el marco de lo educativo, registrando los avances en cuanto a la disminución de la violencia se refiere.

En el aula

- *Acercamiento a las estéticas interpersonales.* Análisis minucioso de las diferentes estéticas y sus manifestaciones, mediante un acercamiento intersubjetivo, prudente pero decidido, con el fin de evidenciar agenciamiento en los y las estudiantes, de movimientos rizomáticos y plurales, y darles la interpretación real y justa acompañando, si es posible, esas nuevas formas de ser mujer y de ser hombre, entendiendo que podemos hacer de ello un factor aliado para el ejercicio docente.
- *Integración de las diferencias en las prácticas de aula.* Fomentar entre los estudiantes el respeto y, por qué no, la admiración por las diferentes manifestaciones de subculturas en sus pares, dando a la alteridad el significado emergente y cambiante, pero respetuoso de la misma. Esto se puede lograr mediante la implementación paulatina de actividades lúdicas de contacto.
- *Constitución de lo instituyente.* Motivar líneas de fuga que se dan en la cotidianidad y percibir las posiciones de margen con el fin de motivar el afloramiento de rupturas dosificadas y contextualizadas en lo social, innovando sobre lo instituido.

Con los docentes

- *Socialización del devenir de género.* Tal vez la más difícil de todas sería una transformación en las concepciones y actitudes de los y las docentes a este respecto; sin embargo, sería conveniente socializar los resultados de mejoramiento de relaciones interpersonales de algunos docentes, con el fin de que los demás se atrevan a acometer una actitud como las experimentadas.
- *Rupturas espontáneas en la convivencia.* Propiciar ejercicios interdisciplinares que evidencien beneficios temáticos hacia las diferentes posturas de docentes. Esto, con el propósito de capturar la atención de los mismos y resaltar los aportes que a bien tengan para incluir en estos ejercicios.

- *Capacitar, en la medida de las posibilidades, al grupo de docentes que estén interesados en cuestiones de género, de subculturas, de estéticas y en fin de todo lo concerniente a movimientos juveniles y sus diferentes manifestaciones.*
- Promover actitudes que den oportunidad de manifestación a estéticas diferentes a las instituidas.

6.3.3. Avanzando en las relaciones

Doy testimonio de las bondades y beneficios que presenta una armonía de las relaciones interpersonales, para el ejercicio de la docencia en todos los territorios del colegio, puesto que se difunde entre el estudiantado el elemento de oportunidad de expresión que brinda un docente en lo concerniente a las diferentes manifestaciones juveniles, que de alguna manera se consideran un estigma, pero que, mediante estos acercamientos, se diluye y por el contrario se acepta.

He evidenciado rupturas, mediante el aprovechamiento de espacios brindados para tal efecto, y que desembocan en un grado de afinidad, de confianza y de empatía, no sólo con los estudiantes, sino además, con un gran número de colegas, que hace de mi labor algo grato en medio de las dificultades que son habituales en el devenir académico y de convivencia.

Si el objetivo es una educación sin género, considero que ya se están dando las primeras manifestaciones de ello y que definitivamente es lo más conveniente para una sociedad pluralista y que confluye en la diferencia con igualdad, aceptando de hecho que las nuevas generaciones optan por estrategias diferentes a las convencionales, para explorar culturalmente posturas cambiantes de sentir y manifestar subjetividades.

6.3.4. Proyecciones

Las proyecciones, por lo tanto, en el Colegio Externado Nacional Camilo Torres deben orientar, en resumen, a:

- Visibilizar constantemente todo aquello que contribuya a una educación sin género, que se traduce en una educación sin discriminación e igualitaria.

- Identificar y potenciar estéticas diferentes en todas las manifestaciones de las y los estudiantes actuales.
- Reconocer la diferencia en todo momento y lugar, acabando definitivamente con paradigmas y territorios vedados e instituidos.
- Aprovechar las líneas de fuga como una herramienta de innovación pedagógica y no como un elemento de sometimiento y retaliación.

Todo lo anterior proporcionará herramientas fuertes de cambio, si la meta es fortalecer una convivencia que nos permita desarrollar un proyecto educativo institucional, no sólo efectivo, sino afectivo, logrando el desarrollo de seres humanos únicos y exclusivos, que potencien sus interiores de la mejor y más favorable manera y así cumplir responsablemente con nuestro compromiso social.

Bibliografía



- Arheim, R., *Hacia una psicología del arte*, Madrid, Alianza Editorial, 1980
- Benjamín, J., *Los lazos del amor*, Buenos Aires, Paidós, 1996
- Bourdieu, P., *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama, 1999
- Braidotti, R., *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*, Barcelona, Gedisa, 2004
- Braidotti, R., *Sujetos nómades*, Buenos Aires, Paidós, 2000
- Braidotti, R., *Metamorfosis*, Madrid, Ediciones Akal, 2005
- Butler, J. y otros, *Contingencia, hegemonía, universalidad*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2000
- Butler, J., *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, México, Paidós, 2001. OC 1
- Butler, J., *Mecanismos psíquicos del poder*, Valencia, Cátedra, 2001. OC2
- Butler, J., *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires, Paidós, 2002
- Deleuze, G. y Guattari, F., *Mil Mesetas*, Argentina, Pretextos, 2002
- Deleuze, G. y Parnet, C., *Diálogos*, España, Pretextos, 1980
- Deleuze, G. y Guattari, F., *El Anti-edipo*, Buenos Aires, Paidós, 1985

- Deleuze, G. y Guattari, F., *Rizoma*, Valencia, Pre-textos, 1977
- Deleuze, G., *Empirismo y subjetividad*, Barcelona, Granica, 1976
- Foucault, M., *Nietzsche, la genealogía, la historia*, Valencia, Pre-textos, 1997
- Freire, P., *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 1972
- Fraser, N., *Iustitia Interrupta*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores, Universidad de los Andes, Facultad de Derecho, 1997
- Guattari, F., "El nuevo paradigma estético". En *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*, Buenos Aires, Paidós, 1995
- Haraway, D., *Ciencia, cyborg y mujeres. La reinención de la naturaleza*, Madrid, Cátedra, 1991
- Halberstam, J., *Female Masculinity*, Durham, Duke University Press, 1998
- Lamas, M., "La antropología feminista y la categoría género". En Lamas, M. (comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, México, UNAM, 2000
- Larrauri, M., *El deseo, según Gilles Deleuze*, Madrid, Tandem Ediciones, 2000
- Pérez Tornero, J., "El ansia de identidad juvenil y la educación. Del narcisismo mediático contemporáneo y las estrategias educativas". En *Viviendo a toda*, Bogotá, Siglo del Hombre editores, 2002
- Piedrahita, C. y Acuña L., *Investigando la equidad de género en la escuela*, Bogotá, Magisterio-IDEP, 2008
- Piedrahita, C., "Los orígenes del reconocimiento". En *Subjetividad, género y ciudadanía*, Bogotá, Fondo de Publicaciones Universidad Distrital, 2006
- Rubin, G., "Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad". En *Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina*, Madrid, Revolución, 1989
- Scott, J., "El género, una categoría útil para el análisis histórico". En Lamas, M. (comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, México, UNAM, 1996
- Small, C., "Los niños como consumidores". En revista *Aportes*, Bogotá, Dimensión Educativa, 1999

- Spargo, T., *Foucault y la teoría queer*, Buenos Aires, Gedisa, 2006
- Stevens, J., *El darse cuenta: sentir, imaginar, vivenciar*, Chile, Cuatro Vientos, 2007
- Stoller, R., *Sex and Gender: On the development of masculinity and femininity*, New York, Science House, 1968
- Tubert, S., "La crisis del concepto de género". En Tubert, S. (comp.), *Del sexo al género. Los equívocos de un concepto*, Madrid, Cátedra, 2003
- Viveros, M., "Notas en torno de la categoría analítica de género". En Robledo, A. y Puyana, Y. (comp.), *Ética: masculinidades y feminidades*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2000
- Watzlawick, P., *El arte de amargarse la vida*, Barcelona, Herder, 1989
- Winnicott, W. *La Naturaleza Humana*, Buenos Aires, Paidós, 1993
- Winnicott, W., *Realidad y Juego*, Barcelona, Gedisa, 1972



Este texto que se pone a consideración de la comunidad educativa, tiene como objetivo mostrar trayectorias pedagógicas e innovaciones que desde diversas instituciones de Bogotá, le están apuntando actualmente a la deconstrucción de las dicotomías de género que transitan por los currículos escolares y que imponen formas únicas de ser hombre o mujer. El interés investigativo estuvo centrado en nombrar trayectorias subjetivas que desdibujan las fronteras del género y en afirmar prácticas educativas de margen y resistencia que han permitido la emergencia de innovaciones pedagógicas que durante los momentos de encuentro con los maestros y maestras comenzaron a nombrarse como "pedagogías postgénero".

El proceso investigativo, denominado "Transversalización de la equidad de género" se desarrolló durante el año 2010 en cuatro instituciones educativas de Bogotá: Julio Garavito Armero, Santo Ángel, Camilo Torres y Germán Arciniegas. Esta acción investigativa que también tuvo un carácter formativo, fue liderada por el IDEP y por el grupo Vivencias de la Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria de la Universidad Distrital y la Universidad de Pamplona. Se trató en todo momento de hacer un descubrimiento de nuevos sentidos asociados al concepto de innovación, como una práctica de resistencia que rompe las fronteras del conocimiento pedagógico y avanza en los márgenes de lo institucional, surgiendo una nueva forma de pensar que desterritorializa la cultura escolar patriarcal, sexista y homofóbica.

Lo específico de esta mirada pedagógica postgénero, es la apuesta por formas de subjetivación que llevan a los sujetos escolares a transitar más allá del género. Lo importante no es ser masculino o femenino, o consolidar una forma única, ancestral, de ser hombre y mujer; por el contrario es transitar por diversas posibilidades subjetivas, desestabilizando representaciones rígidas de género y posicionándose en una diferencia sexual fluida y múltiple, desde la cual se difuminan los contornos rígidos de la identidad.

Facultad
de Ciencias y
Educación



EDUCACIÓN - IDEP



ISBN 978958859219-0



9 789588 592190